مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الأول ـ العدد الأول

شعبان 1421 هـ – ديسمبر 2000 م

تصدر عن

كليـة التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كليـة التربية – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 449504 (973+)

فاكس : 499636 (973+)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh

دولة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة شئون مجلس الوزراء والإعلام
MEC 284

ثمن العدد

■ البحرين دينار ■ السعودية 15 ريالاً
■ الكويت دينار ونصف ■ الإمارات 15 درهماً
■ عمان ريال ونصف ■ اليمن 10 ريالات
■ تونس دينار واحد ■ الجزائر 10 دنانير
■ المغرب 15 درهماً ■ ليبيا ديناران
■ مصر 10 جنيهات ■ سوريا 50 ليرة
■ لبنان 1500 ليرة ■ الأردن دينار واحد
■ السودان جنيه واحد

التوزيع : الأيام

مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع
هاتف : 725111 - 727111 ـ فاكس: 723763 (0973) ـ دولة البحرين
البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh





قواعد النشر بالمجلة :

(1) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، ومكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية والتي لم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

(2) تنشر المجلة الترجمات، والقراءات ومراجعات الكتب والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.

(3) ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالمجلة شريطة أن يتم تحكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من المحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة. يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.

(4) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

أولاً : البحوث الميدانية : يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً : البحوث النظرية التحليلية : يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد. ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها. ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

(5) أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية Americn Psychological Association (APA) سواءً أكانت إنجليزية أم عربية.

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبلة، فكتور يعقوب. (1990). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 6 (3)**، 19 – 340.

مثال لتوثيق كتاب :

السليطي، مريم وعبدالغني، نوال. (1988). **دليل نظم التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة بدولة البحرين** (الطبعة الثالثة). المنامة، البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق.

(6) تخضع كافة البحوث المرسلة إلى المجلة إلى فحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

(7) تخضع كافة البحوث المنشورة للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.

(8) لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.

(9) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلة وعشر مستلات من بحثه.

قواعد تسليم البحث :

(1) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواش واسعة (2.5 سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(2) يقدم الباحث خطاباً مرافقاً للبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره، ولم يقدم للنشر لجهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر في جهة أخرى في الوقت نفسه لحين انتهاء إجراءات التحكيم.

(3) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم عليه.

(4) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث واسم الباحث أو الباحثين وجهة العمل والعنوان ورقم الهاتف ورقم الفاكس أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم. ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين أو غيرهم ممن ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.

(5) يجب تقديم ملخص للبحث باللغة العربية بحد أقصى (75) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (100) كلمة، كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر لاسم أو لأسماء الباحثين.

(6) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.

(7) إذا استخدم الباحث استبانة أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.

(8) يتعهد الباحث إرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

تعبر جميع الأفكار الواردة في المجلة عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :

رئيس تحرير المجلة الدكتور خالد أحمد بوقحوص على العنوان الآتي :

مجلة العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية ــ جامعة البحرين

الصخير ص. ب : 32038

دولة البحرين

هاتف : 449504 (973+)

فاكس : 449636 (973+)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

ثالثاً : نموذج قسيمة الاشتراك في المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية

(مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية)

تصدر عن كلية التربية ـ جامعة البحرين

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

الأفراد :	**سنة**	**سنتان**	**ثلاث سنوات**
دول مجلس التعاون الخليجي	4 **د. ب**	8 **د. ب**	12 **د. ب**
الدول العربية	6 **د. ب**	10 **د. ب**	14 **د. ب**
البلاد الأخرى	30 **دولاراً أمريكياً**	50 **دولاراً أمريكياً**	70 **دولاراً أمريكياً**

المؤسسات :	**سنة**	**سنتان**	**سنة**
دول مجلس التعاون الخليجي	10 **د. ب**	20 **د. ب**	30 **د. ب**
البلاد الأخرى	40 **دولاراً أمريكياً**	80 **دولاراً أمريكياً**	120 **دولاراً أمريكياً**

الاسم : .... المهنة : ....

العنوان : ....

....

الهاتف : .... الفاكس : ....

البريد الإلكتروني : ....

الاشتراك المطلوب في : ☐ سنة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ابتداءً من / /

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

يكتب الشيك باسم (جامعة البحرين)

ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

كلية التربية ــ جامعة البحرين ص. ب: 32038 ـ الصخير ـ دولة البحرين

هاتف: 449504 (973+) ـ فاكس : 449636 (973+) ـ البريد الإلكتروني: Email: jeps@edu.uob.bh.

كلمة رئيس الجامعة

في عصر كثرت فيه الاكتشافات العلمية وعظمت، وجاب فيه الانسان المُعاصِر الفضاء الخارجي فوصل الى القمر، وأطلق المجسَّات باتجاه المريخ، نراه في الوَقت نفسه يَغوص في داخل نفسه بواسطة العلم والمنطق، ليفهم كنه ذاته، ويكتشف ما بداخله من رواسب، وأنظمة تؤثر على وعيه، ومعرفته، وتصرفاته، وعلاقاته مع الآخرين. وكذلك الأمر، في عصر كثرت فيه مشاريع البناء وعظمت، فنمت المدن واتسعت، وازدانت بكل ما توفره لها المدنية المعاصرة من معالم، ووسائل نقل، ومساكن، ورفاهية واتصالات، يجد الانسان فيها نفسه على مقربة من الآخرين ولكنه في غربة عن نفسه مُعَرَّضٌ للمؤثرات السلبية، ينجرف وراءها بتيارات غريبة عن تراثه، وعاداته، ومسلكيته فتقوده – في الكثير من الأحيان – إلى الانحلال والضياع.

وان خُيِّرَ الانسان بين اكتشاف الفضاء الخارجي، واكتشاف كنه ذاته الداخلي فلا أخاله يطمح الا الى الأثنين معاً، ولكن بأولوية اكتشاف الذات قبل الانطلاق نحو الفضاء. وهنا تكمن أهمية «مجلة العلوم التربوية والنفسية» التي نأمل أن تكون منبراً للعلم، وموئلاً للمعرفة المتجددة، ومنارة تضيء الطريق نحو المزيد من الاكتشافات والاستشرافات المستقبلية، والرؤى التربوية والنفسية التي تساعد الإنسان المُعاصِر على اكتشاف الذات واستيعاب إيجابيات العصر، وتخطي سلبياته .

وجامعة البحرين، اذ تفخر بما تؤمنه لمجتمعها المحلي من برامج وتخصصات مهنية وأدبية، وأنشطة ثقافية واجتماعية، ودورات مكثفة في التعليم المستمر، تفخر أيضاً بما تؤمنه لمجتمعها العالمي الأوسع من بحوث خلاقة تتجسد فيما يزيد على (٣٠٠) ثلاثمائة ورقة علمية محكمة سنويا، واصدار مجلات مهنية وعلمية وثقافية مثل : «المجلة العربية للمحاسبة» ومجلة «العلوم الانسانية»، ومجلة «ثقافات»، والمجلات والنشرات الاخبارية في اللغات الثلاث : العربية، والأنجليزية، والفرنسية. وها هي الآن تضيف لبنة جديدة في بناء شامخ، فتصدر العدد الأول من «مجلة العلوم التربوية والنفسية»، فنسأل الله تعالى أن يوفقنا إلى ما نطمح إليه، انه سميع مجيب.

الدكتور محمد بن جاسم الغتم

كلمة رئيس هيئة التحرير

كم هي سعادتنا بالغة مع صدور العدد الأول من هذه المجلة العلمية المحكمة. فهي تحمل معها آمالاً عريضة، وطموحات كبيرة تمتد بامتداد العالم العربي، علها أن تساهم في بناء الشأن التربوي، وتضيف لبنة إلى البناء الذي نصبو أن يكتمل يوماً فيخرج لنا الإنسان الذي تطمح إليه كل أنظمتنا التربوية، وتتطلع إليه قيادة دولنا العربية، ليساهم مساهمة فاعلة في البناء والتطوير.

تأتي هذه المجلة، لتساهم في أهم مجال من مجالات البناء التربوي، وهو البحث العلمي الذي يحتل اليوم أهمية متزايدة في عصر التواصل والانفتاح العالمي، ليضيف إلى المعرفة الانسانية كل جديد لتطوير حياة الانسان وتحسينها على هذا الكوكب. كما أنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بحركة النمو الاقتصادي؛ وتعده الدول المتطورة بمثابة الركيزة الأساسية التي تقوم عليها التنمية، فضلاً عن كونها أساس استمرارها وتطورها، ومصدر قوتها، قوة التنافس مع نظيراتها، وميداناً خصباً لاستثمار الأموال، لضمان مضاعفة الدخل القومي، ورفع مستوى معيشة الفرد والمجتمع.

إلا أنه وفي حين تنفق الدول المتقدمة المبالغ الضخمة من دخلها القومي على البحث العلمي الذي ربما يزيد في بعض الدول مثل الولايات المتحدة الأمريكية على ٣٪، فاننا نلاحظ أن الدول العربية ما زال الإنفاق عندها في هذا المجال دون المستوى المطلوب؛ إذ انه يقل عن ١٪ من دخلها القومي. وهذا ينذر بمستقبل غامض محفوف بكثير من المشكلات، اذ فيه تكريس للوضع القائم من تأخر الكثير من الدول العربية في المجال العلمي، وتأكيد التبعية العلمية لها، وما يترتب على ذلك من سلبيات كثيرة. وللخروج من هذه الاشكالية، فان الجامعات، ومعاهد التعليم العالي، ومراكز البحوث في الدول العربية مدعوة إلى أخذ الدور الطليعي في مجال البحث العلمي، للخروج من الأزمة الحالية.

فالبحث العلمي هو احدى الركائز الثلاثة للرسالة التي تحملها الجامعات بجانب التعليم وخدمة المجتمع؛ كما تعد الجامعات بيوت الخبرة في العلوم المختلفة، وهذا يؤكد على دورها في

النهوض بالبحث العلمي للخروج من المشكلة القائمة.

وإدراكاً من جامعة البحرين بأهمية البحث العلمي، وبدوره المهم في التطوير والنمو، فقد شجعت وتشجع كل محاولة جادة في هذا المجال. ويأتي إصدار (العدد الأول) من هذه المجلة تعبيراً حياً عن هذا التشجيع. فقد قدمت كل التسهيلات، ورصدت الموازنات، وذللت كل العقبات التي قد تعوق اصدارها. فللجامعة – ممثلة في رئيسها سعادة الدكتور محمد بن جاسم الغتم – كل الشكر على ذلك الدعم غير المحدود، كما نرجو أن تكون هذه المجلة عند مستوى طموحه وتطلعه.

وختاماً فاننا ندعو القراء الأعزاء المهتمين بالشأن التربوي من أكاديميين وتربويين الى المساهمة فيها، والمشاركة في أعدادها القادمة، سواء أكان ذلك بالبحث أم بالنقد أم بالاقتراحات. فهي منهم وإليهم، وتدور في إطار عملهم وأهدافهم واهتماماتهم المشتركة؛ آملين أن تتحقق كل أهدافنا وطموحاتنا.

والله من وراء القصد

الدكتور خالد أحمد بوقحوص

رئيس هيئة التحرير

المحتويات

البــاب الأول

البحـوث العلميـة المحكمـة

التمدرس واكتساب المعارف عنـــد الطفـــل

أ.د. الغـــالي أحـــرشـــاو

د. أحمـــــــد الزاهـــــر

جامعـــــة ســيدي محمـــد بـن عبـــدالله

وحدة التكوين والبحث : النمو وسيروة اكتساب المعارف، كلية الآداب والعلوم الإنسانية*

أ.د. الغـــالي أحـرشـــاو
د. أحمـــد الزاهـــر
جامعـــة سـيدي محمـد بن عبـدالله

ملخــص

يهدف هذا البحث الى تقديم مقاربة تركيبية لاشكالية التمدرس وسيرورة اكتساب المعارف وذلك من خلال التناول بالبحث والتقصيً لمجموعة من القضايا الأساسية وفي مقدمتها:

١) مفهوم النمو والتعلم والعلاقة بينهما.

٢) التصور المعرفي للتعلم.

٣) اكتساب المعارف بين النمو والتعلم.

٤) المعارف المكتسبة.

٥) التمدرس واكتساب المعارف.

Schooling and Cognitive Acquisition by The Child

By: Al-Ghali Ahershaw
Ahmed A-Zaher

Abstract

In this paper, within cognitivist perceptives, we propose to introduce a unified approch two facets domaines: learning and cognitive development in a unique knowledge acquisition process. To reach this, we tackle issues, because of their importance, related to:

1- Issues of development and learning as well as the interaction between the two,

2- Cognitive conceptualisation of learning matters,

3- Factors of cognitive acquisition: development and learning,

4- Acquired cognitive issues.

5- Schooling and cognitive acquisistion.

* تاريخ استلام البحث ١٩/٧/٢٠٠٠م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠/٩/٢٠٠٠م

تمهيــــد

يُعَدُّ النمو والتعلم من وجهة نظر السيكولوجيا المعرفية الحديثة عملية لتحويل المعارف من حالة بدائية أولية (الطفل المبتدئ) إلى حالة نهائية مستقرة (الراشد الخبير)، تتميز من الأولى بتنظيم أقوى لهذه المعارف واستعمال فعال لها. كما ينعكس هذا التحول المعرفي بصفة موازية في الأنشطة التكيفية الناجحة التي يستطيع الفرد القيام بها في انجاز المهام المطلوبة بالمقارنة مع أدائه الضعيف والمتذبذب في بداية النمو والتعلم. ان مقارنة القدرات الذهنية للطفل (الادراك، الفهم، التفكير) بقدرات الراشد (البعد النمائي)، ومقارنة مهارات المبتدئ في ميدان ما بمهارات الخبير في الميدان نفسه (البعد التعلمي) تبرز بوضوح المسافة والأشواط التي يجتازها الطفل أو المتعلم ليصل في نهاية المسار الى استقرار بنياته المعرفية أو الخبرة المطلوبة. ويمكن الجمع بين النمو والتعلم وتوحيدهما في سيرورة لاكتساب المعارف كموضوع أساسي وموحد للسيكولوجيا المعرفية بغض النظر عن النظريات الكبرى التقليدية والتي أعطت لكل من النمو والتعلم أشكالا منفصلة ومتعارضة (السلوكية والتكوينية).

فالمعرفية بمعناها الصحيح تتضمن جانبين في المعرفة: سيرورة اكتساب المعرفة ، ونتيجة هذه السيرورة أي المعرفة نفسها. وهذا ما يتطابق مع نموذج الاشتغال المعرفي من الناحية البردكماتية الذي يميز بين سيرورة معالجة المعلومات ونتيجة هذه المعالجة (المعلومات نفسها). والسؤال الذي يطرح هو: ما العلاقة بينهما؟ وأهمية كل واحد منهما في اكتساب المعارف؟

١ـ مفهوم النمو والتعلم والعلاقة بينهما

لقد شكل النمو والتعلم لمدة طويلة موضوعين متباينين في علم النفس، ما زال بعض العلماء إلى اليوم يفصل بينهما تبعا لتمييز جذري يرى فيهما سيرورتين مختلفتين لاكتساب المعارف. ويرجع أصل هذه التفرقة بينهما إلى التوجهات النظرية الكبرى والمتعارضة التي نذكر منها على الخصوص السلوكية والتكوينية (نقصد بها النظرية التكوينية لبياجي Piaget) واللتين أديتا إلى تقديم نظريتين لاكتساب المعارف: نظرية النمو المعرفي ونظرية التعلم. فمن جهة يصف لنا بياجيه النمو المعرفي بأنه عملية لبناء المعارف يقوم فيها الطفل بدور نشيط من خلال تفاعله مع المحيط، لكن ما يحكم هذا النمو هي ميكانزمات عامة داخلية(فعل التوازن والضبط الذاتي) لا تتأثر إلا في حدود نسبية جدا بالعوامل الخارجية، في حين يتحقق النمو

عبر مراحل تدريجية، متسلسلة وضرورية (النضج) في شكل بنيات معرفية أكثر فأكثر تجريدا آخرها البنيات المنطقية الرياضية. وتشكل المراحل اكراهات بنيوية هي التي تحدد ما يمكن للطفل أن يتعلمه في كل مرحلة. بعبارة أخرى ان التعلم يكون تابعا للنمو بحيث لا يمكن تعليم الطفل أي شيء ، بل يجب مراعاة مستواه الفكري، لأن التعلم مشروط بالنضج ومتوقف عليه. ومن جهة ثانية أنجزت السلوكية المتمثلة في ثورندايك (Thorndike, 1977)؛ وسكينر (Skinner, 1971)؛ وهول (Hull, 1952)؛ واوزكود (Osgood, 1953)، نظريات للتعلم تقوم على أساس الارتباطات بين المثير والاستجابة وآثارها الايجابية على ظهور السلوك الفعال واستقراره من خلال ميكانزم التعزيز والتكرار. بالنسبة للسلوكية فان التعلم هو تحويل سجل الاستجابات أو تغيير احتمالات اصدار استجابات هذا السجل تبعا لشروط معينة، وهذا التحول في السلوك الذي يتمثل في تحسين الأداء واستقراره لا يرجع إلى النضج بل إلى فعل المحيط الخارجي وآثاره (طوارئ التعزيز contingences de renforcement).

ومن هذا المنظور فان الطفل قابل لأن يتعلم أي شيء وفي أية سن اذا ما توافرت الشروط الضرورية للتعلم: اعداد البيئة الملائمة ومراقبتها للتحكم في سلوك الطفل. فليس هناك حدود داخلية (النضج) لتعلم الطفل. واذا كان التعلم بالنسبة للسلوكية هو اكتساب استجابات حسية حركية فان النمو هو عبارة عن استئالة (automatisme) وتنوع هذه الاستجابات وتراكمها، وبالتالي ليس هناك فرق بين النمو والتعلم. فهذا الأخير لا يعدو أن يكون سوى نتيجة لمختلف التعلمات التي يعيشها الطفل في حياته.

لا شك في أن مصدر الاختلاف بين نظرية النمو ونظرية التعلم يكمن في الاختيارات الابستملوجية التي تبنتها كل من التكوينية والسلوكية. فالأولى تعتمد على مقاربة بنائية (constructiviste) لاكتساب المعارف مفادها أن المعرفة لا تعطى جاهزة من الداخل (النضج) ولا من الخارج (التعلم) ، بقدر ما تتكون من خلال رد الفعل على المعطيات الداخلية والخارجية . فالنمو هو سيرورة دينامية يلعب فيها الطفل دورا فعالا بفضل أنشطته التكيفية مع المحيط. أما المقاربة السلوكية فهي تُعَدُّ مقاربة أمبريقة (empiriste) تجعل من المعرفة نتيجة للتأثيرات البيئية على سلوك الطفل. فالتعلم هو سيرورة ميكانيكية ترابطية خارجية يكون فيها الفرد بمثابة مستقبل سلبي وكأنه صفحة بيضاء تسجل فيها المعارف الناتجة عن تجارب التعلم.

وخلاصة القول فان التكوينية أعطت الأولوية للنمو وجعلت التعلم تابعا له، والسلوكية

اختزلت النمو في التعلم. لكن علاقة النمو بالتعلم لا تقتصر على هذين الموقفين. فهناك على الأقل موقفان آخران يمكن اعتبارهما نقيضين لكل من التكوينية والسلوكية ويمثلهما كل من الاتجاه الفطري والاتجاه الاجتماعي الثقافي. فالأول يرى أن اكتساب المعارف هو بالأساس عملية نضج داخلي حسب برمجة فطرية لا تتأثر بتاتا بالعوامل الخارجية. ومن أصحاب هذا الموقف جيزيل (Gesell, 1959)، وبالخصوص شومسكي (Chomsky, 1968) الذي طالما أكد على تفسير فطري لاكتساب اللغة. فبالنسبة اليه اللغة لا تتعلم انما تعطى من الداخل وتنمو بطريقة طبيعية فطرية. وهذا الموقف عكس السلوكية ينفي التعلم ويختزله في النضج والنمو. أما الموقف الثاني فهو الذي عبر عنه فيجوتسكي (Vygotsky, 1962) وبلوره برينر (Bruner, 1983) وآخرون فيما يعرف بالاتجاه الاجتماعي الثقافي في علم النفس. ينطلق فيجوتسكي (Vygotsky, 1962) من أن السيرورات المعرفية العليا تبنى باستدماج تدريجي للأدوات الثقافية التي أنتجها الانسان عبر التاريخ وبالتالي فان النمو السيكولوجي لا ينفصل عن الحياة الاجتماعية وعن التفاعلات بين الطفل والأكبر سنا منه. فالنضج العصبي لا يمكنه وحده أن ينتج وظائف سيكولوجية تتطلب استعمال سيميائيات ورموز هي أساس الضبط والبنية المعرفية. فامتلاك الجهاز السيميائي الذي يتشكل منه الشخص واستدماجه والذي يكوّن البنيات المعرفية لا يتحقق الا لأن الطفل يعيش وسط مجموعات وبنيات اجتماعية يتعلم فيها من الآخرين عبر التفاعل معهم. ان هذا الموقف الذي يركز على التكوين النفسي الاجتماعي للوظائف النفسية أدى فيجوتسكي Vygotsky الى تحديد علاقة النمو والتعلم بطريقة تتعارض مع المواقف السابقة وتتميز منها في كثير من النقاط. فبالاعتماد على الطبيعة الاجتماعية، وليس البيولوجية، التي تسمح للطفل بامتلاك الحياة الفكرية للأفراد المحيطين به، يؤكد فيجوتسكي Vygotsky على أن التعلم يمكنه أن يتحول الى نمو، وهذا يعني أن التعلم الحقيقي والمفيد هو الذي يكون سابقا للنمو ومؤثرا فيه (عكس بياجيه Piaget). يقر فيجوتسكي Vygotsky بأن التعلم مرتبط بمستوى نمو الطفل باعتباره معطى لا يناقش، لكن في النمو يوجد مستويان: المستوى الحالي (Actuel) للنمو الذي وصل اليه الطفل والذي يظهر من خلال قدرته على حل المشكلات وحده، والمستوى الكامن (Potentiel) الذي يظهر من خلال قدرة الطفل على حل المشكلات بمساعدة الآخر أو الراشد. فالمسافة التي تفصل بين مستوى النمو الحالي ومستوى النمو الكامن تحدد ما يسميه فيجوتسكي Vygotsky بالمنطقة القريبة من النمو (Zone proximale de développement). ومن هنا فان أحسن تعلم هو الذي يسبق النمو

الفعلي ويكون داخل هذه المنطقة. حسب فيجوتسكي Vygotsky اذن فان التعلم يؤدي الى النمو بتحريك وتنشيط مجموعة من السيرورات المعرفية التي لا يلج اليها الطفل الا في اطار التفاعلات مع الراشد أو في اطار العمل المشترك بالتعاون مع أقرانه. وعندما يتم استدماج هذه السيرورات المعرفية تصبح مكسبا خاصا بالطفل. وانطلاقا من هذا المنظور فان النمو لا يتطابق مع التعلم بل يكون تابعا لهذا الأخير الذي يسبقه ويؤدي اليه.

ان هذه المواقف والتوجهات النظرية المختلفة والمتعارضة تقوم على أساس تمييز جذري بين النمو والتعلم. فالنمو من وجهة نظر أصحابه هو سيرورة داخلية (Endogene) .بمعنى أن ميكانزمات النمو هي ذاتية خاصة بامكانات الفرد وذات طبيعة بيوسيكولوجية. والتعلم هو سيرورة خارجية (Exogène) تتحدد في محيط الفرد وخارجة عنه. وبهذا المعنى فان التعلم هو أقرب الى التعليم منه الى تعلم أي قضية تربوية. وهذا التمييز بين النمو والتعلم يأخذ شكلا راديكاليا عند بياجيه وأتباعه، بحيث يفصلون بينهما على أساس أنهما سيرورتان مستقلتان ومتوازيتان لا يلتقيان ولا تتأثر احداهما بالأخرى. ويُعَدُّ هذا الموقف نتيجة طبيعية ومنطقية لنظرية بياجيه التي كرست تصورا خاصا للنمو كمبدا عام، أي النمو في حد ذاته سيرورة خالصة طبيعية وعالمية، تتحقق في محيط فيزيائي محض (عالم الأشياء والرياضيات) في منأى عن التأثيرات الاجتماعية والثقافية. ومن جهتها كرست السلوكية بتصوراتها الامبريقية الترابطية مفهوما سلبيا أحاديا ومبسطا للتعلم لم تركز فيه الا على حالة التعلم أو الوضعيات والشروط التي يتم فيها التعلم متجاهلة الطرف الثاني وهو المتعلم أو بالأحرى جعلت منه عنصرا ثانويا وتابعا للمحدد الأساسي الذي هو المحيط ، فأصبح التعلم تعليما.

٢ـ التصور المعرفي للتعلم

ان هذا الخلاف وهذا التعارض بين نظرية النمو ونظرية التعلم والذي عُرِفَ أوجه في الستينات أصبح الآن متجاوزا بحكم التقارب الذي حصل تدريجيا بين الطَرفين في اطار السيكولوجيا المعرفية. فسواء على المستوى الابستمولوجي أو على المستوى النظري لم يعد هناك مبرر كاف للفصل بينهما. لقد فرض التطور الذي عرفه علم النفس ـ منذ ثلاثة عقود ـ تصورات جديدة ونظريات بديلة لموضوع النمو والتعلم، وبدون الدخول في تفاصيل هذا التطور الذي يعرف بالثورة المعرفية سنقف عند نقطتين مهمتين يشكلان حجر الزاوية في النظرية السيكولوجية الحديثة. الأولى هي تعويض السلوك بالمعرفة كموضوع لعلم النفس.

من المعروف أن علم النفس كان يسمى في الماضي القريب بعلم السلوك للتأكيد على أن ما يدرسه هذا العلم هو الأنشطة الحسية الحركية الخارجية التي يمكن ملاحظتها موضوعيا وفي اطار نظرية المثير والاستجابة (S_R) مع اقصاء الحالات الذهنية الداخلية باعتبارها صندوقا أسود لا نستطيع معرفته ولا الوصول اليه بطريقة علمية. لكن السيكولوجيا الحديثة المسماة بالسيكولوجيا المعرفية أخذت على عاتقها دراسة هذا الصندوق الأسود أي ذهن الانسان وجعلت منه الموضوع المركزي لاهتماماتها وأبحاثها. فأصبحت المعرفة هي الظاهرة السيكولوجية بامتياز لأنها خاصة بالذهن اما كنشاط (انتاج المعرفة واستعمالها) واما كحالة (بنية معرفية). فالمعرفة هي تمثل ذهني ذات طبيعة رمزية أي حدث داخلي لا يمكن معاينته مباشرة بل الاستدلال عليه واستنباطه من خلال السلوك الخارجي اللفظي أو الحسي الحركي. والنقطة الثانية تتعلق بالتفاعل المتبادل بين الفرد والمحيط. صحيح أن كل النظريات السيكولوجية تأخذ في الحسبان التفاعل بين الفرد والمحيط بشكل من الأشكال فحتى السلوكية بدورها تشير الى نوع من التفاعل، لكنه تفاعل نسبي يكون دائما لصالح البيئة على حساب الفرد، بمعنى أنه ليس تفاعلا حقيقيا يكون فيه التأثير متبادلا بل يبقى المحيط هو الفاعل والفرد مستقبل. أما السيكولوجيا المعرفية فهي تفاعلية بالأساس لأنها تجمع بين بنية للذات وبنية للواقع في عملية لمعالجة المعلومات يحوّل بموجبها الانسان المعطيات الخارجية الى رموز والى تمثلات ذهنية بحيث ان الذهن أو المعرفة تتغير بالمحيط والمحيط يتغير بالمعرفة. فالطريقة التي ندرك ونفهم بها العالم الخارجي (البيئة) تتحدد بالمعارف التي نتوفر عليها وهذه المعارف بدورها تتحدد بالمحيط الواقعي. ويعبر جوناك (Gaonac'h, 1987) عن هذا التفاعل بقوله: (ان المحيط وخصوصياته الفيزيائية والاجتماعية ليس له معنى خارج النشاط الذي يمارسه الفرد في هذا المحيط). فليس هناك معارف بدون سياق واقعي تنتج وتستعمل فيه وليس هناك محيط بدون معارف تنظمه وتعطيه معنى. وخلاصة القول ان ما يميز السيكولوجيا المعرفية الحديثة من السيكولوجيا السلوكية هي أنها سيكولوجيا للسيرورات الداخلية وسيكولوجيا تفاعلية. لكنها ليست نظرية خاصة بالتعلم كما كان الأمر في السلوكية ولا نظرية خاصة بالنمو كما كان الأمر في التكوينية؛ انما هي نظرية عامة للاشتغال المعرفي أو النشاط الذهني كالذكاء وحل المشكلات والمفاهيم وبصفة عامة كل أنشطة المعالجة المعقدة للمعلومات. وفي هذا الاتجاه فان ما كان يسمى بالتعلم والنمو في الاصطلاح الكلاسيكي لعلم النفس أصبح يسمى باكتساب المعارف يقوم على أساس تصور جديد يتلخص في النقاط التالية (أحرشاو، ١٩٩٩):

– التعلم هو تغير للمعارف عوض تغير للسلوك أي سيرورة داخلية تحدث في ذهن الفرد. وإذا كان هذا التحول ينعكس مبدئيا في السلوك الخارجي فانه لا يتحقق بالضرورة بصورة دائمة، وهذا ما يطرح مشكل التمييز بين الكفاءة والأداء، ومشكل التفاوت بينهما في بعض الحالات.

– التعلم هو نشاط ذهني يفترض عمليات الادراك والفهم والاستنباط، بمعنى أنه ليس هناك وظيفة خاصة هي التعلم كما كانت تتصوره السيكولوجيا الكلاسيكية. فكل نشاط ذهني هو في حد ذاته تعلم. فالانسان عندما يفكر فهو يتعلم وعندما يتعلم فهو يفكر لأن الأمر يتعلق بتعلمات معرفية ذهنية.

– التعلم لا يكمن فقط في اضافة معارف جديدة (الكم) بل كذلك في تنظيمها وتشكيلها في بنيات (الكيف) من قبيل الفئة، والخطاطة والنموذج الذهني والنظرية.

– التعلم يكون تابعا للمعارف السابقة لأنها هي التي تحدد ما يمكن أن يتعلمه الفرد. فالتعلم لا ينطلق من الصفر بل دائما من معارف أولية. فالذي يعرف الكثير سيعرف الأكثر والذي يعرف القليل سيعرف الأقل. فالمعرفة تنتج المعرفة والجهل ينتج الجهل بحيث ان الفوارق الفردية تتكاثر بطريقة طبيعية، مما يعني أن التعلم هو سيرورة تهم المعارف قبل التعلم وأثناءه وبعده.

– التعلم هو نتيجة التفاعل بين الفرد والمحيط وليس نتيجة لتأثيرات المحيط على الفرد أو نتيجة للنضج، لأن المعرفة تتكون وتبنى بفضل نشاط الفرد وكنتيجة لهذا النشاط.

ما يجب ملاحظته بخصوص هذه المجموعة من النقاط هو أنها لا تشكل نظرية معينة للتعلم بل اطارا تصوريا يوجه فهم المعارف ودراسة اكتسابها بما في ذلك النمو. فمفهوم النمو يتطابق مع التصور المعرفي للتعلم باعتباره سيرورة لاكتساب المعارف باستثناء بعض الجزئيات المرتبطة بنظرية بياجيه Piaget كالطبيعة التكوينية (génétique) للنمو وتمظهرها في مراحل متسلسلة وضرورية، والطبيعة المنطقية الرياضية لبنيات المعرفة. فبالنسبة للسيكولوجيا المعرفية ليس هناك طريق واحد وعام للنمو، بل طرق متعددة ومختلفة، كما أن البنيات المعرفية هي ذات طبيعة امبريقية ايكولوجية وليست صورية منطقية. لقد ولّى الزمن الذي كانت فيه نظرية بياجيه هي الوحيدة والسائدة حتى أن النمو المعرفي اختزل فيها وارتبط بها إلى درجة أنها

ظلت تشكل المرجع الوحيد الذي لا مفر منه لكل من يهتم بالنمو المعرفي. ان ظهور وتطور نظريات بديلة لنظرية بياجيه مند الثمانينات جدد موضوع النمو المعرفي وأعطاه دفعة قوية بعد اخراجه من الحدود التي سجنه فيها بياجيه. نذكر من هذه النظريات النظرية السوسيومعرفية والنظرية المعلوماتية والنظرية الاقترانية ثم نظرية النظريات. فحتى الذين ما زالوا متشبثين بالاطار العام لنظرية بياجيه (البياجويين الجدد) لا يملكون الا أن يدخلوا تغييرات جذرية وتعديلات متلاحقة عليها لتكييفها مع المعطيات الجديدة للبحث السيكولوجي الحديث.

٣ ـ اكتساب المعارف بين النمو والتعلم

انطلاقا من التصور المعرفي للسيكولوجيا الحديثة نستطيع القول : ان اكتساب المعارف هو الموضوع الذي يتوحد فيه النمو والتعلم على الأسس المشتركة التالية :

أ – النمو والتعلم كلاهما سيررتان لتحويل المعارف يصبح بموجبهما الفرد قادرا على القيام بمهامه بسهولة وسرعة أكثر. فالنمو هو تحول للمعارف من الولادة إلى سن الرشد والتعلم هو تحول للمعارف من مرحلة بدائية إلى مرحلة الخبرة.

ب – النمو والتعلم كلاهما سيرورتان داخليتان يحدثان في ذهن الفرد على مستوى تمثلاته ومعارفه. فنظرا لطبيعتهما السيكولوجية نجدهما يتعلقان بكفاءات ومهارات ذاتية.

جـ – النمو والتعلم كلاهما سيرورتان نشيطتان يقوم فيهما الفرد ببناء معارفه من خلال تفاعله مع المحيط. فلا النمو هو نتيجة لنضج طبيعي ولا التعلم هو نتيجة لتأثير خارجي بل كلاهما نتيجة لنشاط الفرد. وهذا يعني أن الفرد يقوم بدور فعال في تطوير معارفه بالاعتماد على مؤهلاته الفطرية وعلى الفرص التي يتيحها المحيط.

واذا كان لا بد من التمييز بين النمو والتعلم باعتبارهما سيرورتين مختلفتين لاكتساب المعارف، فانه يبقى تمييزا شكليا يمس بعض الخصوصيات التي تصف كل سيرورة على حدة، بل أكثر من هذا فان هذه الخصوصيات تبين بوضوح التكامل والتطابق بينهما. وتبعا لهذا الموقف نقترح التمييز التالي:

النمـــو **التعـــلم**

اكتساب محدد بالسن	اكتساب محدد بالمؤسسة
اكتساب طويل ومعقد	اكتساب قصير ومبسط
اكتساب معارف عامة	اكتساب معارف خاصة
مقاربة تاريخية	مقاربة آنية
اكتساب ماكرو تكويني	اكتساب ميكروتكويني

يظهر من هذا الجدول المقتضب أن الفرق بين النمو والتعلم يتلخص في حجم الاكتساب. فالأول هو اكتساب ماكروتكويني (macrogénétique) بمعنى تكوين مكبر لأنه اكتساب طويل ومعقد يمتد من الولادة الى سن الرشد ويتعلق بالمعارف العامة. فالنمو هو الاكتساب في بعده العام الشمولي ذي الحجم الكبير. أما الثاني فهو اكتساب ميكروتكويني (microgénétique) لأنه يمر في وقت وجيز نسبيا ويكون مبسطا وآنيا ويتعلق بالمعارف الخاصة. انه الاكتساب في بعده الجزئي الخاص أي الاكتساب ذو الحجم الصغير. لكن ليس هناك أي أختلاف أو تعارض في طبيعة الموضوعين بل هناك تطابق وتكامل. فقط الباحث هو الذي يختار ويحدد الاكتساب الذي سيدرسه: النمو أو التعلم، كما أنه لا يستطيع الفصل بينهما لأنه في حاجة الى مستوى تفسيرهما معا، بحيث يمكن أن يفسر النمو بالتعلم ويفسر التعلم بالنمو كميكانيزم لتحويل المعارف. لا يمكن اذن الفصل بين النمو والتعلم لا على المستوى النظري ولا على المستوى العملي الا بشكل تعسفي، وهذا ما يتأكد بالفعل عندما نطلع على الأبحاث والنماذج النظرية الحديثة التي تهتم بالنمو والتعلم. لقد أصبح موضوع النمو/التعلم موضوعاً واحداً يدرس في الإطار الصحيح الذي هو اكتساب المعارف. وهذا الارتباط الوثيق بين النمو والتعلم يتضح أكثر اذا رجعنا الى الجدول السابق وحللنا العلاقة بين مختلف النقاط الواردة فيه. فبخصوص عامل السن الذي يحدد النمو وعامل المؤسسة الذي يحدد التعلم نجد أن مختلف الأعمار تتطابق مع مختلف المؤسسات التي يتعلم فيها الطفل. اذا انطلقنا من سن الرضاعة (من ٠ الى سنتين) فانه يرتبط بالأم كمؤسسة يكتسب في علاقته معها أول معارفه، وفي سن الطفولة المبكرة (من ٢ الى ٦ سنوات) تلعب الأسرة بمعناها الواسع دورا مهماً في ما يكتسبه الطفل، ثم تليها المدرسة في الطفولة المتوسطة والكبرى (من ٦ الى ١٤ سنة) وأخيرا مؤسسة الشغل التي تصادف عادة سن الرشد. فكل مرحلة عمرية ترتبط بمؤسسة معينة

بحيث لا نجد مثلا رضيعا في المدرسة أو طفلا صغيرا في المصنع أو راشدا تنحصر علاقته مع الأم. فالسن ليس مجردا ومطلقا بل يرتبط بمختلف المؤسسات ويتطابق معها. وهذا ما أثار استغراب فيكوتسكي من بعض علماء النفس الذين يدرسون النمو المعرفي عند الطفل في معزل عن التمدرس وكأن المدرسة غير موجودة وغير مؤثرة. فاذا كان هناك ارتباط وتطابق بين السن والمؤسسة فهذا يعني أن هناك ارتباطا وتطابقا بين النمو والتعلم. بعبارة أخرى اذا كان النمو هو دراسة اكتساب المعارف في الزمان فهو كذلك دراسة لما يتعلمه الطفل في المكان أي في مختلف المؤسسات.

بالنسبة للنقطة الثانية في هذا الجدول والتي تميز بين الاكتساب الطويل والمعقد في حالة النمو والاكتساب القصير والمبسط في حالة التعلم، فالأمر لا يختلف عن سابقتها؛ اذ ان هناك ارتباطا وتطابقا بينهما. فالعلاقة بين التعلم والنمو هي علاقة الجزء بالكل. الاكتساب الطويل والمعقد هو حصيلة التعلمات الجزئية والقصيرة حتى أن البرامج التربوية جعلت من هذه الفكرة مبدأ تربويا قارا مفاده أن تعليم أية مادة معقدة يجب تجزئتها وتبسيطها وتمديدها في الزمان كي يسهل اكتسابها من قبل الطفل. فمثلا من المؤكد أن اكتساب اللغة أو الرياضيات هي عملية معقدة تتطلب وقتا طويلا (عشرات السنين) تتحقق تدريجيا عبر تعلمات جزئية ومبسطة. فاللغة فيها جانب فونولوجي وجانب تركيبي وجانب دلالي وجانب تداولي كما تنظمها قواعد كثيرة وفيها جانب مكتوب يتطلب معرفة نظام خطي وقواعد وأساليب مختلفة للكتابة والقراءة... فهي لا تكتسب برمتها في وقت وجيز. والشيء نفسه يصح قوله بالنسبة للرياضيات التي تشكل ميدانا جد معقد يستلزم معرفة الأعداد وقواعد الحساب والرموز والمعادلات والنظريات... بحيث يستحيل كذلك اكتساب هذه المعرفة الرياضية برمتها وفي وقت وجيز. ان الاكتساب القصير والمبسط لا يمثل فقط صورة مصغرة للاكتساب الطويل والمعقد بل يشكل تفسيرا له.

أما النقطة الثالثة في الجدول فهي تتعلق بالتمييز بين النمو والتعلم حسب أنواع المعارف. فالنمو هو اكتساب معارف عامة أي معارف مجردة لا ترتبط بسياق معين وصالحة للاستخدام في ميادين عديدة ومتنوعة، انها المعارف المجردة المنطقية الواعية، أي السيرورات الذهنية العليا المسماة عادة بالذكاء والتي تسمح بالتكيف في كل الحالات وبحل كل المشكلات المعقدة والمختلفة. والتعلم هو اكتساب معارف خاصة محددة بسياق معين وترتبط بميدان دون سواه

وهو ما يعرف بالخبرة في ميدان ما. فمثلا يمكن للفرد أن يكون خبيرا في الاقتصاد لكنه لا يفقه شيئا في ميكانيك السيارة أو في الرسم لأن معارفه تنحصر في ميدان اختصاصه. فالخبرة لا تساوي الذكاء لأنها مسألة تعلم والذكاء مسألة نمو. ورغم ما لهذا التمييز من أهمية في تحديد النمو والتعلم فانه لا يعني الانفصال والتعارض بينهما وذلك لسبب حقيقي أو مفترض هو العلاقة الوطيدة التي تربط بين المعارف الخاصة والمعارف العامة. فتعدد المعارف الخاصة وتنوعها يؤدي بالضرورة الى معارف عامة عبر ميكانيزم التعميم والقياس والاستنباط. ومن جهة أخرى فان المعارف العامة تؤدى عبر التعلم الى معارف خاصة، بحيث ان المشكل يكمن فقط في أتجاه العلاقة بينهما: هل الانتقال يكون من المعارف الخاصة الى المعارف العامة أم العكس؟ اذا رجعنا الى التربية التقليدية المتمثلة في التعليم الرسمي نجدها تتبنى الموقف الأول معتقدة أن تعلم مواد كثيرة ومتنوعة كالقراءة والكتابة والحساب والعلوم الطبيعية والاجتماعية... ينمي قدرات الطفل الفكرية عبر تزويده بمعارف خاصة. في المقابل نجد التربية المعرفية الحديثة تعطي الأولوية للمعارف العامة وتنطلق منها نحو المعارف الخاصة عندما تحاول ـ بطريقة صريحة وعبر منهجية للتكوين ـ تحسين الاشتغال الذهني للأفراد وتقوية قدراتهم على التعلم. فالأمر هنا لا يتعلق بتعليم محتويات ومعارف خاصة ببعض المواد بقدر ما يهم تعليم قواعد عامة للتفكير واجراءات فكرية، أي تعليم استراتيجيات لاكتساب المعارف واستخدامها لتصبح مهمة المتعلم ليس التعلم (تعلم معارف خاصة بميدان ما) بل تعلم التعلم (تعلم كيف نتعلم). وعلى العموم سواء كان الانتقال من المعارف العامة الى المعارف الخاصة أو العكس فعلى المدرسة أن تدرك اليوم أهمية هذين النوعين من المعارف والارتباط بينهما حتى تعطيهما ما يستحقان من عناية وتخصص لهما في برامجها ومناهجها الحيز الكافي. وبالفعل بدأت المدرسة في كندا وفرنسا وبلجيكا تولي اهتمامها للمعارف العامة باقحامها في برامجها قصد تطوير ما أصبح يعرف بالكفاءات العرضية أو الأفقية (compétences transversales).

النقطة الأخيرة في الجدول تتعلق بالتمييز بين المقاربة التاريخية (النمو) والمقاربة الآنية (التعلم) لاكتساب المعارف. فالنمو بحكم طوله وامتداده في الزمان يتطلب تأريخا لظهور المعارف عند الطفل حسب سنه، أي في مراحل وحقب مختلفة من عمره. فلا يمكن للمهتم بالنمو أن يكتفي بمستوى واحد من النمو دون ربطه بالمستويات السابقة والمستويات اللاحقة. فالنمو هو تعاقب لظهور المعارف تبعا لتعاقب السنين. بخلاف التعلم الذي بحكم

قصره وجزئيته لا يتطلب الا وقتا وجيزا بحيث يشكل مقاربة لما يكتسبه الفرد المتعلم الآن وكيفما كان سنه. ان التعلم هو اكتساب في الحاضر، والنمو هو اكتساب في الماضي والحاضر والمستقبل. ولكن الحاضر هو حصيلة للماضي ومحدد للمستقبل، فبدونه لا يمكن أن نعرف الماضي ولا يمكن أن نتنبأ بالمستقبل. بعبارة أخرى لا يمكن أن نفهم النمو بدون التعلم. هكذا اذن يتضح أن المقاربة التاريخية والمقاربة الآنية لاكتساب المعارف تشكلان في الحقيقة سيرورتين مرتبطتين ومتكاملتين: النمو يصف ظهور المعارف، والتعلم يفسر اكتساب المعارف.

٤ ـ المعارف المكتسبة

لقد حاولنا تبيان بما فيه الكفاية أن اكتساب المعارف يشكل من وجهة نظر السيكولوجيا المعرفية الاطار الذي يندرج ويتوحد فيه كل من النمو والتعلم، وذلك بتعريفهما كسيرورتين متكاملتين لتحويل المعارف من حالة أولية الى حالة نهائية. فالنمو يتوقف على تعلمات الطفل السابقة والتعلم يتوقف على مستوى النمو الذي وصل اليه الطفل. لكن التركيز على سيرورة الاكتساب لا يجب أن ينسينا نتيجة هذه السيرورة المتمثلة في المعارف المكتسبة. فالسؤال الذي يطرح بهذا الصدد هو ماذا يكتسب الطفل؟ انه بطبيعة الحال يكتسب المعارف، لكن ما هو محتوى هذه المعارف؟ وما هو شكلها؟ وما هي مميزاتها؟

ان تحديد طبيعة المعارف التي يكتسبها الانسان وتشخيصها من شأنه أن يسهل فهم تحول كفاءات هذا الانسان وبالتالي سيرورة الاكتساب نفسها. كما أن تنوع المعارف وتعقدها واختلاف مواضيعها هو معطى طبيعي لا يمكن لسيكولوجية النمو والتعلم أن تتجاهله بحيث ان التمييز بين المعارف لا يشكل تقليدا منهجيا فقط وانما ضرورة علمية تفرضها عملية الاكتساب. ولهذا نجد أن السيكولوجيا المعرفية تولي اهتماما كبيرا لأنواع المعارف وبنيتها ووظيفتها. ورغم الصعوبات التي يطرحها تحديد أنواع المعارف نظرا لتداخل هذه الأخيرة فيما بينها وتدرج مستوياتها وتعقد محتوياتها فان السيكولوجيا المعرفية لا تخلو من تمييزات عديدة بين مختلف المعارف التي غالبا ما تأخذ شكل ثنائيات متعارضة، حيث عادة ما يتم التمييز بين المعارف في اطار توجهات نظرية وتبعا لمعايير متنوعة. ويمكن تلخيص أهم أنواع المعارف في التمييزات التالية:

– المعارف الملموسة / المعارف المجردة (Piaget, 1974)،

– المعارف الخاصة / المعارف العامة (Glazer, 1986 ؛ Minsky 1975)،

– المعارف / الميتامعارف (Brown, 1978 ؛ Flavell, 1978)،

– المعارف العملية / المعارف التصورية (Mounoud, 1990)،

– المعارف الإجرائية/المعارف التصريحية (Anderson, 1976 ؛ Winogard, 1975).

وبصفة عامة تكتسب هذه التمييزات بين مختلف المعارف أهمية بالغة سواء بالنسبة لاكتساب المعارف (النمو والتعلم) أو بالنسبة للاشتغال المعرفي (استخدام المعارف في حل المشكلات). فعلى المستوى الأول نجد كثيرا من النماذج النظرية التي تفسر سيرورة الاكتساب كعملية تحول وانتقال من المعارف الملموسة إلى المعارف المجردة (بياجيه Piaget) أو من المعارف الخاصة إلى المعارف العامة (Nelson, 1974 ؛ Saltz, 1971) أو من المعارف إلى الميتامعارف (Karmilof-Smith, 1986 ؛ Gombert, 1990 ؛ Flavell, 1978). وهذا التفسير لاكتساب المعارف يعني أن ميكانزمات الاكتساب هي التجريد والتعميم والوعي. كما توجد نماذج تفسيرية أخرى تعاكس اتجاه تحويل المعارف وتعد أن التحول يكون من المعارف العامة أو المجردة إلى المعارف الخاصة أو الملموسة (Clark, 1976 ؛ Chomsky, 1971)، بحيث يكون ميكانزم الأكتساب في هذه الحالة هو التمييز (Différenciation) الذي يطبق في اكتساب اللغة. وما يجب ملاحظته بخصوص هذه النماذج التفسيرية لاكتساب المعارف هو أنها تميز بين نوعين من المعارف وتعارض بينهما حسب طبيعة أو مستوى المعرفة. كما أنها من جهة أخرى توظف هذه الثنائيات من المعارف المتعارضة للتمييز بين مستويات معرفية غير متزامنة، معتبرة احداهما سابقة والأخرى لاحقة. أو بعبارة أدق فان المعرفة الأولى أقل مستوى من المعرفة الثانية. فعند بياجيه مثلا، يكتسب الطفل معرفة ملموسة ثم بعدها يكتسب معرفة صورية مجردة. التصور نفسه نجده عند صلتز ونلسون حينما يعتبران أن المعرفة الخاصة هي المستوى الأول يعقبه المستوى الثاني المتمثل في المعرفة العامة. وكذلك الأمر عند كومبير (1990) Gombert وكرميلوف–سميث (1986) Karmilof-Smith اللذين يعتبران من الناحية النمائية أن المعرفة هي التي تسبق في الظهور المطامعرفة. كل هذه التمييزات بين معرفتين هي في الحقيقة تمييزات ترتيبية بين مستويين من المعرفة.

ويشكل نموذج مونو (1994) Mounoud لاكتساب المعارف تفسيرا متميزا بالمقارنة مع

النماذج السابقة. فهو يعتقد أن المعرفة بغض النظر عن طبيعتها ومستواها تتضمن جانبا عمليا وجانبا تصوريا. فاكتساب المعارف عبارة عن سيرورة متصلة لتحول هذين النوعين من المعارف في آن واحد، بحيث ان المعرفة العملية تتحول الى معرفة تصورية وهذه الأخيرة تتحول بدورها الى معرفة عملية جديدة وهكذا الى نهاية السيرورة. ويختلف هذا النموذج عن غيره في كونه يعتبر أن هذين النوعين من المعارف متزامنان لكن بدرجة متفاوتة بحيث يظهران في الوقت نفسه رغم سيطرة معرفة على الأخرى، وفي كونه يركز على التفاعل بين هذين النوعين من المعارف ويربط بينهما في علاقة جدلية، ثم في كونه يعتمد على المفهومية (conceptualisation) كميكانزم لاكتساب المعارف، وأخيرا في كون هذا النموذج صالحاً للتطبيق في حالة النمو والتعلم وكذلك في حالة الاشتغال المعرفي أو حل المشكلات.

أما على المستوى الثاني المتعلق بالاشتغال المعرفي فان التمييز بين المعارف لا يقل أهمية عنه في اكتساب المعارف نظرا للدور الذي تلعبه مختلف المعارف في تفسير حل المشكلات. الا أن التمييز الملائم في هذه الحالة هو بدون شك التمييز الأكثر تداولا في السيكولوجيا المعرفية الحديثة بين المعارف التصريحية (déclarative) والمعارف الاجرائية .(procédurale) فهو تمييز لا يقوم على طبيعة أو مستوى المعارف، بل يعتمد على معيار محتوى المعارف وشكلها، كما أنه يتضمن الى حد كبير التمييزات الأخرى دون أن يتطابق معها. فالمعرفة التصريحية تهم محيطنا الفيزيائي والاجتماعي والانساني وكل ما يتضمنه من أحداث ووقائع، بحيث تقدم لنا معلومات حول العالم. مثلاً يوجد المغرب في شمال افريقيا، فهذه معرفة تصريحية نعبر عنها لغويا بأنها معرفة عامة نظرية ومجردة. في المقابل فان المعرفة الاجرائية هي معرفة فعلية أو مهارة (savoir faire) سواء كانت مهارة حسية حركية أو ذهنية. مثلا اذا أردت أن أجد الموقع الجغرافي للمغرب فاني سأبحث في خريطة العالم عن القارة الافريقية وبالضبط في أعلاها لأن الشمال يكون دائماً في الأعلى بالنسبة للجنوب. فهذه معرفة اجرائية لأنها تقدم لنا معلومات حول القواعد التي يجب استخدامها في حل المشكلات. وحسب جورج (Géorge, 1988) فان التمييز بين المعارف التصريحية والمعارف الاجرائية يخلط بين معيارين، المعيار الأول يتعلق بطريقة تمظهر المعارف: المعرفة التصريحية يعبر عنها لفظيا وتظهر في كلامنا، والمعرفة الاجرائية تظهر في سلوكنا بطريقة عملية. والمعيار الثاني هو محتوى المعرفة، اذ ان المعرفة التصريحية هي معرفة حول الأحداث والأشياء بينما المعرفة الإجرائية هي معرفة حول العمليات والقواعد التي نوظفها في تحقيق مهمة ما.

وتماشيا مع هذه المقاربة المعرفية الوظيفية فان الجواب عن السؤال: ماذا يكتسب الطفل؟ يجب أن يستند الى أنواع المعارف التي تسمح لنظام معالجة المعلومات بالاشتغال. وعلى هذا الأساس فان المعارف التي يكتسبها الانسان والضرورية لكل الأنشطة الذهنية من تفكير وحل المشكلات وتعلم تتحدد في ثلاثة أنواع هي العمليات الذهنية والمفاهيم والأنظمة الرمزية. فهذه المعارف لا تعبر عن مستويات معرفية نمائية مختلفة، بل تعبر عن مكونات أو محتويات المعرفة في كل مستويات النمو. كما أن هذه المعارف ترتبط وتتداخل فيما بينها الى درجة يستحيل الفصل بينها لا في الزمان ولا في المكان. فهي تشكل وحدة معرفية غير قابلة للتجزئة، ومع ذلك فقد حظيت بأهمية مختلفة حسب الاتجاهات المعرفية. فاتجاه بياجيه مثلا أعطى الأولوية للعمليات الذهنية على حساب المفاهيم والأنظمة الرمزية، معتبرا أن هذين الأخيرين ثانويان وتابعان للعمليات الذهنية. أكثر من هذا يمكن القول ان بياجيه اختزل المعرفة في العمليات الذهنية حتى سميت نظريته بالنظرية العملياتية أو الاجرائية .(opératoire) فالنمو المعرفي بالنسبة اليه هو نمو العمليات المنطقية التي يستطيع الطفل استخدامها في المهام المختلفة كالاحتفاظ والتصنيف والتجميع والتضمين... فهو ينطلق من الفعل الى المعرفة. أما اتجاه معالجة المعلومات فقد ذهب عكس ذلك وركز على المفاهيم معتبرا اياها القاعدة المعرفية التي تتولد عنها العمليات الذهنية (Anderson, 1983 ؛ Rosch & Lioyd, 1975 ؛ Nelson,1977). فالمعارف المكتسبة تختزن في الذاكرة البعيدة المدى على شكل مفاهيم تصريحية واجرائية، وهذه المفاهيم وتركيبها يعطي القواعد والاجراءات التي تطبق في حل المشكلات بحيث يكون الاتجاه من المعرفة الى الفعل.الا أن العمليات الذهنية والمفاهيم لا تكفي لتفسير الاشتغال المعرفي، فلابد من نظام رمزي أو لغة لنظام معالجة المعلومات للتواصل وحل المشكلات (Vergnaud, 1987) ؛ (Weil-Barais, 1990). فالانسان يكتسب بموازاة، مع المفاهيم والعمليات الذهنية، أنظمة رمزية متنوعة.

٤ ـ ١ العمليات الذهنية

يعرف بياجيه العمليات بأنها أفعال كيفما كان نوعها. فمثلا ان عزل عدد معين من الأشياء وجمعه هو عملية تصنيف. والفعل هنا بمعنى عمل ملموس يحدث آثارا معينة، ويكون دائما أصله حركياً أو ادراكياً أو حدسياً. أما العمليات الذهنية فهي الأفعال الملموسة التي استدمجها الفرد داخليا وأصبحت ذات طبيعة تمثلية ويوظفها في الميادين المختلفة. فهناك

العمليات المنطقية التي تكوّن الفئات أو العلاقات (الاستنباط، الاستقراء...) والعمليات الحسابية (الجمع، الضرب، القسمة...) والعمليات الهندسية (القطع ، التنقل...) والعمليات الميكانيكية والفيزيائية وغير ذلك من العمليات التي تطبق في الميادين المتنوعة. وقياسا بالأفعال فان العمليات الذهنية هي عمليات تحويل تتخذ صيغة مبادئ وقواعد تطبيقية وتنفيذية تهدف إلى تحقيق مهمة ما.

ومن جهتها تتحدث نظرية معالجة المعلومات عن الإجراءات (Procédures) عوض العمليات. وتعرف الاجراءات بأنها مجموع العمليات المنظمة فيما بينها والقابلة للتنفيذ في شروط معينة للوصول إلى هدف محدد. فتعقد المهام من جهة والظروف الخاصة بها من جهة ثانية يتطلب أكثر من عملية واحدة، وتعدد العمليات يتطلب تنظيما وتنسيقا بينها حتى تكون فعالة. وبهذا المعنى يصبح الإجراء قريبا من مفهوم الاستراتيجية بل صار يستعمل مرادفاً لها في السيكولوجيا المعرفية الحديثة. لكن مع ذلك نرى أن نوعا من التمييز بين الاجراء والاستراتيجية ضروري اذا أردنا توخي الدقة في المصطلحات. ومن هذا المنطلق نعتبر أن الاستراتيجية تختلف نسبيا عن الاجراء وبالضبط في كونها اجراء واعياً ومراقباً. فعندما نختار اجراء بين مجموعة من الاجراءات التي نتوفر عليها (الوعي) وننفذه بطريقة مراقبة فالأمر يتعلق آنذاك بالاستراتيجية، بخلاف الإجراء الذي يكون آليا وغير مراقب ويتم توظيفه بطريقة أطوماتيكية.

٤ ـ ٢ المفاهيم

كان للفلاسفة السبق في الاهتمام بالمفاهيم مند أرسطو حيث عرّفوها كوحدات فكرية مجردة، ثم تبعهم اللسانيون ودرسوها في اطار دلالية اللغة واعتبروها بمثابة المدلول اللفظي. أما علماء النفس فقد جاء اهتمامهم بالمفاهيم متأخرا جدا و لم ينطلق الا في الستينات من القرن العشرين مع الاتجاه المعرفاني النمائي .(Cognitivisme développemental) رغم ما كتبه بارتليت (Bartlett, 1932)، وفيجوتسكي (Vygotsky, 1985)، وبياجيه (Piaget, 1974) في الثلاثينات، فان الدراسة الممنهجة، المركزة والشاملة لم تظهر الا مع نلسون (Nelson, 1977)، وروش (Rosch, 1976)، وبرينر (Bruner, 1990) وغيرهم في إطار سيكلوجي نمائي، جعل من المفاهيم أساس النظام المعرفي واشتغاله. ومن الملاحظ أن علماء النفس بصفة عامة يتعاملون مع المفاهيم وكأنها بديهية وشفافة لا تحتاج إلى تعريف. فعادة ما يقتصرون على اعتبارها كيانات

ذهنية أو تمثلات في الذاكرة البعيدة المدى ليمروا مباشرة الى دراسة تكونها وبنيتها ووظيفتها. وتعرف نلسون (Nelson, 1974) المفهوم بأنه معلومة منظمة غير تابعة مباشرة للمدى الادراكي وقابلة للتسمية. فحسب هذا التعريف يشكل المفهوم مجموعة من الخصائص الثابتة التي تميز شيئا من الآخر والمجردة التي ترتبط بكلمة معينة. فمثلا (الطائر) هو حيوان له منقار وجناحان ويطير، فهذه الخصائص كافية وضرورية لتعريف الطائر، وكما أنها مجردة يشترك فيها كل من العصفور والببغاء والنسر... وتتعلق المفاهيم بالأشياء والأحداث والأفعال وحتى بالعلاقات. ويعد هذا النوع الأخير من المفاهيم ذات الطابع العلائقي أصعب في تكونها وتعلمها من المفاهيم الأخرى لأنها لا تعرف بخصائص ثابتة، بل بعلاقاتها مع مفاهيم أخرى مما يجعلها أكثر تجريدا وتعقيدا من غيرها ويقربها من المفاهيم العلمية كمفهوم السرعة والطاقة والزمان والمكان. وقد ارتبطت دراسة المفاهيم في علم النفس بموضوع الفئات التصورية (catégorie conceptuelle) والفئات الطبيعية (catégorie naturelle). والفئة هي صنف يتكون من مجموعة من المعلومات المستقرة المبينة والمتمثلة في الخصائص المميزة التي تحدد مدى انتماء عنصر ما لهذه الفئة. وحسب روش (Rosch, 1976) فان الفئات أو الأصناف تتلخص على الأصح في نموذج أصلي (prototype) يعتمد مرجعاً لتحديد ما اذا كانت حالة خاصة تنتمي أم لا تنتمي لهذه الفئة. فالعصفور يمثل فئة الطيور عكس النعامة رغم أنها طائر. بالاضافة الى الفئات تأخذ المفاهيم شكل خطاطات (schémas) كبنيات لتنظيم الأشياء أو سيناريوهات (script) لتنظيم الأحداث والأفعال. فكل مفهوم يمكن اعتباره في آن واحد فئة وخطاطة، يمكن النظر اليهما من زاوية الأشياء التي يمثلانها والعلاقات التي تربطهما بفئات وخطاطات أخرى، كما يمكن النظر اليه من خلال الأشياء التي يدل عليها. وهذا ما يؤدي الى نوع من التركيز على تداخل الأشياء في تنظيمات أكثر شمولية. فمفهوم الدراجة مثلا يدل في آن واحد على فئة من الأشياء التي هي فئة صغيرة من المتحركات وعلى الخطاطة التي تحيل على ترتيب وتنظيم الأجزاء (الهيكل، المقود، العجلتان، المقعد...) (Rosch and Lioyd, 1975). الشيء نفسه يقال بالنسبة للأفعال التي تنطوي جميعها على نتيجة أو أهداف وعلى مجموعة من الوسائل لتحقيقها. فالذهاب الى مكان ما هو فعل نموذجي للتنقل يشكل فيه المشي على الأقدام أو الركوب على الدراجة أو في السيارة صيغا مختلفة لتحقيقه بمعنى أن هذه الصيغ تشكل فئات صغرى من الفئة الكبيرة للذهاب الى مكان ما. وبحكم ارتباط وتداخل الفئات والخطاطات بشكل تراتبي فان المفاهيم هي عبارة عن عقد دلالية داخل شبكة واسعة من الفئات

والخطاطات.

٤ ـ٣ ـ الأنظمة الرمزية

زيادة على العمليات الذهنية والمفاهيم فالانسان يكتسب كذلك أنظمة رمزية متنوعة من أهمها اللغة. فكل معرفة تحتاج إلى رموز لتمثيلها والتعبير عنها وتكون بمثابة امتداد لها. وتظهر أهمية الأنظمة الرمزية بالخصوص في بعض الميادين المعرفية الغنية والمجردة كالرياضيات والفيزياء، اذ لا يمكن فهم هذه الميادين بدون معرفة لغتها الخاصة بها، أي الأنظمة الرمزية التي تستعملها لصياغة المشكلات وحلها. وبصفة عامة ان كل نظام معرفي لمعالجة المعلومات لا يمكن أن يشتغل بدون رموز للتواصل وحل المشكلات. فالأنظمة الرمزية أدوات ضرورية للمعرفة وبالضبط لصياغتها وتصورها وتبليغها الآخرين. وهي انتاج اجتماعي ثقافي يتوزع الى عدة أنماط: الرموز الحركية ، الرموز الصوتية والرموز الخطية. وتمثل الرموز اللغوية والرموز الرياضية (الأعداد والكميات والعلاقات...) وبالخصوص في شكلها المكتوب أهم الأنظمة الرمزية وأقواها من حيث وظيفتها المعرفية، مما يفسر الأولوية التي تحظى بها دراسة اكتساب اللغة واكتساب الرياضيات عند علماء النفس. ومن القضايا الشائكة التي تواجه السيكلوجيا المعرفية في هذا الاطار هناك العلاقة بين المعرفة (الفكر) واللغة من وجهة نظر نمائية. فاذا كانت هناك علاقة بديهية بينهما فان طبيعة هذه العلاقة وجزئياتها الدقيقة لم توضح بعد. فاتجاه بياجيه Piaget يرى أن النمو اللغوي تابع للنمو المعرفي ومرتبط به (de Zwart, 1972 Sinclair). فكل تحول معرفي يؤدي الى تحول لغوي، حيث تشكل الانتاجات اللغوية للطفل مؤشرا دالا عن المستوى المعرفي الذي وصل اليه هذا الأخير. أما اتجاه شومسكي (Chomsky, 1975) فيدافع بشدة عن خصوصية اللغة وشبه استقلاليتها عن المعرفة، ويعد اكتساب اللغة ونموها عملية نضج فطري تتم في معزل عن النمو المعرفي. ومن المواقف الأخرى المتميزة حول علاقة المعرفة واللغة، وجهة نظر فجوتسكي (Vygotsky, 1985) التي تعطي للغة دورا مهماً في تقوية المعرفة وتطويرها، وموقف سابير وورف (Sapir & Worf, 1956) اللذين يختزلان المعرفة في اللغة. وعلى العموم فان كل المواقف المعبر عنها تتجاذبها فرضيتان: فرضية معرفانية تعطي الأولوية الى المعرفة وفرضية لسانية تركز على اللغة وتعطيها الأولوية بالنسبة للمعرفة.

خلاصة القول فإن المعارف التي يكتسبها الإنسان هي: العمليات الذهنية والمفاهيم

والأنظمة الرمزية. فكل تحوّل معرفي يشمل بالضرورة هذه الأنواع الثلاثة من المعارف وتبقى العلاقة بينها وأهمية كل واحدة في هذا التحول موضوع خلاف حسب الإتجاهات النظرية والمقاربات المعرفية.

٥ ـ التمدرس واكتساب المعارف

تظهر علاقة التمدرس باكتساب المعارف علاقة بديهية لا تحتاج إلى تبرير مسبق، بحيث يمكن اعتبارها معادلة اختزالية يحيل فيها التمدرس على اكتساب المعارف واكتساب المعارف على التمدرس. ان المدرسة مؤسسة تربوية تكمن وظيفتها الأساسية في تبليغ المعارف وتلقينها، أصبحت ممرا اجباريا لكل الأطفال، حيث يقضون فيها مدة طويلة من حياتهم باستثناء أولئك الذين تحرمهم الظروف الاجتماعية والاقتصادية من حقهم في التمدرس. وعلى المستوى المبدئي فان نمو الطفل المعرفي وتعلماته يتأثران في حدود كبيرة بهذه المؤسسة وان كانا لا ينحصران فيها. واذا كان التمدرس يشكل محطة رئيسة وعملية حاسمة في اكتساب المعارف، فمن الغرابة بمكان دراسة نمو الطفل في معزل عن المدرسة وكأنها غير موجودة وغير مؤثرة. لكن الاقرار بهذه الحقيقة وأهميتها المبدئية يستدعي كذلك تبريرا علميا يعطي محتوى دقيقا لهذه العلاقة من خلال الكشف عن آثار التمدرس في اكتساب المعارف. بعبارة أخرى اذا كانت المدرسة تأخذ مكانة متميزة في سيرورة النمو والتعلم، فمن الضروري أن نتساءل عن التحولات المعرفية التي تحدث عند الطفل في علاقته بهذه المؤسسة التربوية حتى نستطيع تحديد الدور الفعلي الذي تقوم به، وتقويم مدى ايجابية آثاره على نمو ذهن الطفل وتطوره.

٥ ـ ١ ـ التمدرس والنمو المعرفي

منهجيا، تشكل المقارنة بين الأطفال المتمدرسين وغير المتمدرسين أبسط وسيلة وأيسرها لابراز آثار التمدرس على كفاءات الطفل ومعارفه، وهذا بالفعل ما قامت به مجموعة من البحوث المختلفة التي يمكن استحضار أهمها حسب الترتيب التاريخي التالي.

يُعدُّ عالم النفس السوفياتي فجوتسكي (Vygotsky, 1980) أول من ربط النمو المعرفي للطفل بالتمدرس عامة وتعلم القراءة والكتابة خاصة كأدوات ثقافية واجتماعية تُطوّر فكر الطفل. وقد أكد هذا الباحث على الدور الإيجابي الذي تلعبه اللغة المكتوبة كنظام رمزي

مجرد في تكوين ما يسميه بالسيرورات الذهنية العليا. وعملا بهذا التوجه، قاد لوريا (1976 Luria,) بعثة من علماء النفس في الثلاثينات الى آسيا الوسطى لدراسة آثار الاصلاحات الاجتماعية والثقافية، وبالضبط التمدرس، التي أدخلتها الحكومة المركزية في هذه المنطقة على الوظائف الفكرية للسكان الذين لم تكن أنشطتهم تتجاوز حدود العمل الفلاحي التقليدي المحكوم بمظاهر الأمية والعزلة عن باقي العالم. وقام لوريا بمقارنة مجموعة من المتمدرسين بمجموعة أخرى بقيت تقليدية وأمية، مستعملا اختبارات تجريبية تهم الإدراك، اللغة، المفاهيم، والاستدلال لكشف الفوارق بينهما وتحديدها على المستوى الفكري والمعرفي. وقد أسفر هذا البحث الواسع عن نتيجة مهمة تمثلت في التأثير الإيجابي للتمدرس على فكر السكان حيث ان المجموعة المتمدرسة تعاملت بطريقة مجردة مع الاختبارات واستجابت إلى العلاقات التصورية والمنطقية للأشياء تماما عكس المجموعة الأخرى غير المتمدرسة التي تعاملت مع الاختبارات بطريقة واقعية ملموسة، فكانت استجاباتها تابعة للسياق وموجهة بالخصوصيات الإدراكية والوظيفية للأشياء.

وبعد هذا البحث بثلاثين سنة قامت جرينفيلد (Greenfield, 1966) وهي عالمة نفس أمريكية من جامعة هرفارد وبتوجيه من برينر Bruner الذي كان له طرح مطابق لطرح لوريا (Luria, 1976) فيما يتعلق بأهمية التمدرس في النمو المعرفي، قامت هذه الباحثة بدراسة التأثيرات الثقافية على تكون المفهوم عند أطفال من قبيلة Wolof بالسنغال، معتمدة التمدرس متغيراً محدداً أساسياً. فقارنت بين مجموعتين من الأطفال المتمدرسين وغير المتمدرسين، المتجانسين في السن والانتماء القروي والحضري، لتجد بدورها فوارق مهمة في الأداء والإنجاز بينهما. ففي مهمة تتطلب تصنيف أشياء مألوفة (نفس الاختبار الذي استعمله لوريا Luria) تبين لها أن الأطفال المتمدرسين والأطفال غير المتمدرسين يختلفون دائما في الطريقة التي يكوّنون بها مجموعات من الأشياء، وكذلك في الطريقة التي يتحدثون بها عن المجموعات التي كونوها. وقد اعتبرت جرينفيلد (Greenfield, 1966) أن هذه الفوارق ترجع إلى قدرة الأطفال المتمدرسين على التفكير المجرد المستقل عن السياق الواقعي للأشياء، بخلاف الأطفال غير المتمدرسين الذين يتميز تفكيرهم بالتبعية والاندماج في السياق.

ونستحضر أخيرا دراسة سكريبنر وكول (Scribner & Cole, 1981) التي تدخل في الإطار نفسه، لكنها تفصل بين التمدرس من جهة والقراءة والكتابة من جهة أخرى، على أساس

أنهما يختلفان ولكل منهما تأثيره المتميز. ويتعلق هذا البحث بقبيلة صغيرة في ليبريا بافريقيا الغربية تسمى (فاي Faye) والتي تتوفر على لغة مكتوبة محلية بالاضافة الى التمدرس بالانجليزية. وهذه الوضعية الخاصة سمحت للباحثة بمقارنة مجموعة متمدرسة ومجموعة تعرف القراءة والكتابة باللغة المحلية لكن غير متمدرسة ومجموعة أمية وغير متمدرسة. وقد تم اختبار الوظائف المعرفية لهذه العينة من خلال مهام معرفية للادراك والذاكرة والقراءة والتصنيف. فجاءت النتائج لتؤكد أن التمدرس يرفع من القدرة على تفسير المبادئ المتضمنة في انجاز المهام المعرفية المقترحة، بحيث ان التبريرات التي قدمها الأفراد المتمدرسون كانت موجهة بالمهام وغنية بالمعلومات مقارنة بتلك التي قدمها الأفراد غير المتمدرسين. ويعتقد أصحاب هذا البحث أن هذه النتائج تؤكد النتائج السابقة للأبحاث الأخرى لكنها تضيف شيئا جديدا يتمثل في أن التمدرس يؤثر أكثر في التفسيرات اللفظية قبل أن يؤثر في التنفيذ الناجح للمهام نفسها.

هذه الأبحاث وغيرها التي أجريت في مختلف الثقافات وباستعمال مهام تجريبية متنوعة، تبين دائما وبصفة ملحوظة أن الأطفال المتمدرسين يتفوقون على الأطفال غير المتمدرسين في مهام معرفية تفترض مستوى معينا من الاشتغال المعرفي. ويوجد عرض مفصل وتقويم دقيق لهذه الأبحاث عند بروير (Brewer, 1975) ورجوف (Rogoff, 1984) بحيث يستخلصان أن التمدرس في جل الحالات له تأثير ايجابي جدا على معارف الطفل يكمن أساسا في تحويل هذه المعارف من طابعها الواقعي العملي المتضمن في السياق الى طابع نظري مجرد ومتحرر من السياق الواقعي. كيف يفسر الباحثون هذه الفوارق في التمدرس بين فكر الأطفال؟ يرى برينر (Bruner, 1983) وسكريبنر وكول (Scribner & Cole, 1981) أن المدرسة تتميز بخاصيتين أساسيتين: الأولى هي أن اللغة تشكل الصيغة السائدة في تبليغ المعلومات واكتسابها، والثانية هي أن التدريس والتعلم يتمّان خارج السياق الفعلي. فالمدرسة بتقديمها مواضيع التعلم عن طريق الرموز أو بواسطتها (اللغوية والرياضية...) وخارج سياقها الطبيعي الذي تحدث فيه، تزود الطفل بممارسات فكرية مجردة وغير سياقية. لنأخذ مثلا تعلم الرياضيات لتوضيح هذه النقطة. ففي التعلم الطبيعي غير المدرسي يستعمل الطفل الأعداد لحساب الأشياء، بحيث تكتسب هذه الأعداد في ارتباطها بالأشياء المحسوسة، أما في المدرسة فان الطفل عندما يتعلم الأعداد فهو لا يستعملها لمعالجة أشياء خاصة، بل يعالج الأعداد من خلال الأعداد. فالأعداد (رموز مجردة) هي نفسها الأشياء. كذلك الأمر بالنسبة للغة، فالطفل أثناء اكتسابه

الطبيعي اللغة يتعلم الكلام من خلال فعل التواصل ولا يتعلم قواعد لغوية صريحة مجردة بمعزل عن استعمالها في حالات واقعية. أما في المدرسة فالعكس هو الصحيح؛ اذ ان الطفل يتلقى تعليما صريحا حول اللغة في حد ذاتها بغض النظر عن السياق الذي تستعمل فيه لتصبح معرفة نظرية مجردة (الكتابة، القراءة، النحو، الصرف...). ان الطفل في المدرسة لا يعالج الواقع باللغة بل يعالج اللغة باللغة. كل الحالات التي يتم فيها اكتساب المعارف خارج المدرسة، أي الحالات الطبيعية التلقائية غير المنظمة التي عادة ما تكون حالات تعلم ضمني (implicite)، لا يقدم فيها للطفل أي شيء حول محتوى المعرفة التي هو مطالب باكتسابها. بخلاف المدرسة التي هي حالات للتدريس وبصفة عامة حالات للتكوين تتميز بتعلم صريح (explicite) ذي طابع نظري صوري. وتزكي دنلدسون (Donaldson, 1978) هذا التفسير لآثار التمدرس بوضوح أكبر حينما تعتبر أن الطفل يأتي الى المدرسة بلغة وفكر موجهين بالأساس الى العالم الخارجي أو العالم الواقعي الملموس، أو بلغة وفكر مجسدين في السياق. ولكي ينجح الطفل في المدرسة فهو مطالب بأن يعكس لغته وفكره على ذاتهما وأن يمر الى لغة وفكر خارج السياق حتى يستطيع أن يتأمل في مختلف الامكانات وأن يعالج الرموز. يشكل التمدرس بالنسبة لدنلدسون (Donaldson, 1978) عملية انتقال من فكر معيش (vécu) الى فكر معكوس على ذاته (réfléchie) يصبح الطفل بفضله واعيا لغته وفكره كبنية مستقلة ومحررة من سياقها ومنفصلة عن استعمالها.

يتضح من هذه المواقف والمعطيات أن آثار التمدرس على فكر الطفل تكمن في تحويل هذا الأخير من طبيعته الأولية السياقية الى مستوى مجرد من السياق. فالطفل يأتي الى المدرسة بفكر عملي ملموس ومحدد بالسياق الواقعي للأشياء والأحداث، الا أن المدرسة تفرض عليه تفكيرا جديدا أساسه التجريد والتعميم من خلال الرموز اللغوية والرياضية بهدف تصوره ذهنياً (formalisation de L esprit).كما تعكس هذه المواقف والمعطيات من الناحية النظرية التوجهات السائدة التي ترى في المعارف العامة المجردة والتصورية، الحالة النهائية التي تستقر عليها معارف الطفل كآخر مرحلة في نموه المعرفي.

٥ ـ ٢ ـ التمدرس والتعلم المعرفي

حسب الدراسات السابقة الذكر تلعب المدرسة دوراً مهماً في الدفع بالطفل الى ولوج الفكر الصوري المجرد، بحيث يمكن التأكيد على أنها تسرع من النمو المعرفي عند الطفل. لكن

في مستوى ثان من التحليل فان اشكالية التمدرس واكتساب المعارف تعد أساساً اشكالية تعلم تتلخص في سؤال محوري حول الخصوصيات التي تميز التعلم المدرسي من غيره. وسوف لن نهتم هنا بالجانب البيداغوجي والديداكتيكي المتضمن في هذه الاشكالية لنركز فقط على التحول الذي يطرأ على معارف الطفل في علاقتها بالمدرسة. وسنعتمد في هذا النطاق على المقارنة بين المعارف الخاصة التي يتوفر عليها الطفل قبل التمدرس وبعده حتى نتبين الشكل الدي تأخذه هذه المعارف تحت تأثير المدرسة. تعد المعارف المدرسية من ناحية شكلها معارف علمية رسمية ومؤسساتية اذا ما قورنت بالمعارف العامية الساذجة والفردية غير المدرسية. فالطفل لا يأتي الى المدرسة وهو خاوي الوفاض لا يعرف شيئا كما يبدو للكثيرين، بل انه في سن السادسة أو السابعة من عمره يكون قد امتلك رصيدا قويا ومتنوعا من المعارف التي تسمح له بالتكيف بسهولة مع محيطه وبمعالجة جل المشكلات التي تواجهه. لقد كشف اتجاه الكفاءات المبكرة للرضيع من جهة والاتجاه المعرفي النمائي من جهة ثانية عن الغنى المعرفي والايجابي جدا الذي يتوفر عليه الطفل قبل بداية التمدرس بحيث أبرز الأول دور الكفاءات الفطرية والثاني دور الاكراهات البيئية في التكون الطبيعي للمعارف وتنظيمها خلال السنوات الأولى من حياته. وترتبط هذه المعارف ما قبل المدرسية بمختلف الميادين المتعلقة أساسا بالفيزياء والبيولوجيا والاجتماع واللغة وحتى السيكولوجيا (Wellman, 1990). وأكثر من هذا يؤكد كثير من الباحثين (Carey, 1985) ؛ (Vosniadou ,1994) ؛ (Spelke, 1988) ؛ (Wellman & Gelman, 1992) أن الطفل يكون نظريات حقيقية حول الذات والعالم. فحسب هذا الاتجاه الجديد الذي يسمى بنظرية النظريات فان معارف الطفل تتنظم وتأخذ شكل نظريات بكل ما للكلمة من معنى، بحيث ان اكتساب المعارف هو عبارة عن اكتساب نظريات. وتتميز نظرية النظريات من النظريات الأخرى لاكتساب المعارف بمجموعة الخصائص التالية:

- التأكيد على خصوصية المعارف وتنوع محتوياتها وميدانيتها وتدرج مستويات عموميتها. فالمعارف المكتسبة لا تشكل في هذه النظرية بنيات منطقية صورية كونية كما قال بذلك بياجيه، بل هي معارف ومفاهيم أمبريقية تظهر عند الطفل في سن مبكرة وترتبط بسياق معين وذات محتوى محدد ولا تتوقف بالضرورة على مستوى نمائي معين

- الاهتمام بمجموعة كبيرة من المعارف ذات المستويات المختلفة من العمومية التي تتراوح ما

بين النماذج الذهنية للأشياء والأحداث الخاصة وبين مجموعة من المعارف التي تشكل نظرية معينة، وبهذا فإن عموميتها أكبر من عمومية الفئة والخطاطة لأنها تشمل جوانب أوسع.

– اعتبار أن بنية المعارف التي يكتسبها الطفل بخصوص ميدان ما لها من التماسك والانسجام ما يؤهلها لأن تسمى بالنظرية وأن تقارن بالنظرية العلمية وخاصة من حيث طريقة تنظيم مصادرها التمييزية ومبادئها السببية ووظيفتها في اكتساب المعارف الجديدة.

– التأكيد على وظيفة النظرية في تفسير الظواهر والتنبؤ بها عوض الوقوف عند وصف الظواهر وتصنيفها كما هو الشأن بالنسبة للفئة والخطاطة.

وقد يستغرب البعض من هذه النظرية التي تقول بأن المعارف التي يكتسبها الطفل هي عبارة عن نظرية حول العالم وحول ذاته. فكيف يعقل أن يتوفر الطفل على معرفة من مستوى النظرية؟ يجيب ويلمان وجيلمان (Wellman & Gelman, 1992) بأن الطفل يتوفر على نظرية في ميدان ما كلما استوفى الشروط الأربعة التالية:

أ – أن يحترم جوهر التمييزات والمنطق الذي يحكمها والشكل الدي توجد عليه في هذا الميدان.

ب – أن يستعمل أثناء تفكيره حول ظواهر هذا الميدان مبادئ سببية خاصة.

جـ – أن تكون اعتقاداته السببية متماسكة لتشكل إطارا نظريا مترابطا.

د – أن تمثل هذه النظرية مجموعة من المعارف التي يستخدمها كذلك في التنبؤ بالظواهر وتفسيرها.

الا أن النظريات المقصودة هي نظريات ساذجة لا تعني بالضرورة النظريات العلمية المألوفة. فهي نظريات يكوّنها الطفل بطريقة تلقائية طبيعية انطلاقا من تجاربه اليومية وتفاعلاته مع المحيط والآخر، كما أنها تختلف في كثير من الجوانب عن النظريات العلمية. وإلى الآن أنجزت أبحاث ودراسات حول النظريات التي يكونها الطفل في الميادين التالية:

١ – الميدان البيولوجي (أو العالم الحي) الذي تحتوي فيه نظرية الطفل على كائنات متنوعة

بيولوجيا وعلى اعتقاداته بميكانزمات سببية خاصة تؤثر في مختلف أجناس هذه الكائنات وأنواعها. فالاهتمام ينصب في هذا الميدان على ظواهر من قبيل الحياة والموت والولادة والطفولة والشيخوخة والمرض(Carey, 1985).

٢ – الميدان الطبيعي (أو العالم الفيزيائي) الذي تنطوي فيه نظرية الطفل على فهمه لخاصيات وسلوكات الأشياء الجامدة وتفاعلاتها الفيزيائية السببية. ويتم التركيز في هذا الميدان على ظواهر مثل القوة والطاقة والسرعة والجاذبية (Spelke, 1991).

٣– الميدان الانساني (أو العالم النفسي الاجتماعي) الذي تتحدد فيه نظرية الطفل السيكولوجية في معارفه للحالات الذهنية ولكيفية تفاعل هذه الحالات بطريقة سببية فيما بينها وبين المؤثرات المحيطة وبينها وبين آثار السلوك. وينصب الاهتمام في هذا الميدان على ظواهر نفسية واجتماعية مثل الذهن والتفكير والنسيان والإدراك والانفعال والكلام (Melot, 1999).

انطلاقا من هذا التوجه يمكن اعتبار اكتساب المعارف في علاقته بالتمدرس سيرورة لتعلم نظريات علمية حول الذات والعالم وبالضبط عملية لتحويل نظريات الطفل الساذجة إلى نظريات علمية. فالطفل يأتي إلى المدرسة بمجموعة من التمثلات المنظمة في إطار نظري لكنها بعيدة ومختلفة عن المعارف المدرسية. ويسمي فجوتسكي (Vygotsky, 1985) معارف الطفل بالمعارف الماقبل علمية، لكننا نفضل تسميتها باتفاق مع كثير من الباحثين بالساذجة على أساس أن اكتسابها يكون تلقائيا ويعتمد على الإدراك السطحي والمبسط مع الاعتقاد الراسخ بأنها الحقيقة. أما المعارف التي تتبناها المدرسة فهي علمية لأنها ممنهجة وموضوعية يمكن البرهنة على صحتها، كما أنها أقرب إلى الحقيقة على مستوي التفسير والتنبؤ. ولتوضيح عملية تحول المعارف في علاقتها بالتمدرس نأخذ مثالا من دراسة فوزنيادو (1994 Vosiniadou,) حول نظرية الطفل الساذجة في علم الفلك، وبالضبط دراسته النمائية للنماذج الذهنية لشكل الأرض. فحسب هذا الباحث أن الاعتقادين اللذين يكوّنان صميم نظرية الأطفال حول شكل الأرض والمشتقين من تجاربهم الإدراكية الشخصية قبل أن يواجهوا التفسيرات العلمية للراشد هما:

– كل ما يظهر مسطح فهو منبسط

– كل ما هو غير مدعوم يسقط

فهذه نظرية ساذجة تجعل الأطفال يعتقدون أن الأرض منبسطة وبالتالي غير مستديرة. لكن حينما يتعلم في المدرسة بأن الأرض مستديرة فان نظريته الأصلية تتحول بطريقة تصبح معها متطابقة مع النظرية الجديدة، حيث يتم ذلك عبر تزويده بنموذج ذهني للدائرة الفارغة (نوع من الأكوريوم نصفه مملوء بالتراب يعطي داخل هذه الكرة أرضا منبسطة يمكن المشي عليها) يسمح باستدماج الاعتقاد الجديد أن الأرض مستديرة. ويبين هذا البحث أن معارف الطفل حول شكل الأرض هي معارف متماسكة وأن النظرية الناتجة عن هذا التماسك نظرية توليدية تسمح للطفل بانتاج معارف جديدة حول قضايا ليس له أية خبرة بها. كما يبين أن تأثير المدرسة على معارف الطفل يكمن في تحويلها من شكلها الأولي الساذج إلى شكل علمي شبه نهائي. الا أنه لا يجب تصغير معارف الطفل غير المدرسية والاستخفاف بها لأنها رغم سذاجتها تتمتع بقوة وفعالية كافية للسماح له بالتكيف مع محيطه والتنبؤ بالأحداث وتفسيرها. ولا يحق كذلك اهمال المعارف المدرسية العلمية واعتبارها فلسفة زائدة عديمة الجدوى، لأنها هي التي تعمق وعي الطفل بالواقع وتعطيه فهما صحيحا للأشياء والأحداث مما يجعله أكثر تكيفا مع محيطه وأكثر قدرة على تغييره.

في نهاية هذا التحليل المستفيض لابد من التأكيد على أهمية المدرسة ودورها الحاسم في اكتساب المعارف. فنمو الطفل وتعلماته يتأثران في حدود كبيرة بالمدرسة. ان اكتساب المعارف سواء من وجهة نظر النمو أو التعلم يجب أن يرتبط بالمدرسة كمؤسسة محورية في سيكولوجية الطفل. فكل المحاولات البيداغوجية أو السيكولوجية الأحادية أو الضيقة أضحت قاصرة في مسعاها العام. فبدون مقاربة شمولية تجمع بين النمو والتعلم أو بين علم النفس والتربية لا يمكن فهم تكون الكفاءات والخبرات المعرفية وتطور القدرات الفردية التي تشكل في العصر الحالي أساس تقدم المجتمعات وتطورها ورهاناتها الاستراتيجية.

بيبليوغرافيا

الغالي أحرشاو. (١٩٩٩). سيرورة الاكتساب بين النمو والتعلم. **الطفولة العربية**، العدد الأول، الكويت.

Anderson, J. (1976). **Language, memory and thought**. Hillsdale: Erilbaum.

———— . (1983). **The architecture of cognitio**n. Cambridge Mass: Harvard University Press.

Bartett, F. (1932). **Remembering : A study in experimental and social psychology**. NJ: Macmilan.

Bower, G. (1975). Cognitive psychology: An introduction, In W.Estes (Ed). **Hundbook of learning and cognitive processes, vol, 1.** Hillsdalem NJ: Laurence Erlbaume.

Brown, L. (1978). Knowing when, where and how to remember : A problem of metacognition. In Glaser, **Advances in instructional psychology, vol 1.** Hilsdale.

———— . (1982). Learning and development: The problems of compatibility and induction. **Human development, 25**, 89-115.

Bruner, J. (1945). **A study of thinking**. NY: John Wiley and Sons.

————. (1983). **Le developpement de l'enfant : savoir faire savoir dire**. Puf Paris.

————. (1990). **Acts of meaning**. Cambridge: Harvard University Press.

Carey, S. (1985). **Conceptual change in childhood**. Mass MIT Press.

Chomsky, N. (1968). **Language and mind**. NY: Harcourt Brace Javanovitch.

————. (1971). **Aspects de la thÈorie syntaxique (trad. Franc.)** Paris, Le seuil.

————. (1975). **Questions de SÈmantique**. Paris, Le seuil.

————. (1978). **Reflexion sur le langage**. Trad franc. Maspero Paris.

Clarck, E.V. (1976). Acquisition du langage et representations SÈmantiques, **Bulletin de Psychologie, NumÈro SpÈcial**. ´ MÈmoire SÈmantique , 219-224.

Clark, E. (1973). Non-linguistic strategies and the acquisition of word meaning. **Cognition, 2**, 161-182.

Donaldson, M. (1978). **Children's mind**. Glascow. Colins.

Flavell, J. (1978). **Cogntive developpment**. Englewood Cliffs, NJ Prentice hall.

Gaonac'h, D. (1987). **Theorie d'apprentissage et acquisition d'une lanuge ÈtrangËre**.

Georges, C. (1988). **Interactions entre connaissances declaratives et connaissances procedurales**. In les automatismes cognitifs, ed Mardaga, Bruxelles.

Gesell, A. (1959). **L'enfant de** 5 ‡ 10 ans, Puf, Paris.

Glaser, R. (1986). **Enseigner comment penser** . In Crahay et Lafontaine : l'art et la science de l'enseignement. Bruxelles Labor.

Gombert, J-E. (1990). **Le dÈveloppement mÈtalinguistique chez l'enfant**. Puf Paris.

Greenfield, P. (1966). **Culture and cogntive growth**. Intern. J. Of Psychology.

Hill, C. (1952). **A behavior system**. New Haven: Yale University Press.

Luria, A. (1976). **Cognitive developpment : its cultural and social foundations**. Camridge Mass Harvard University Press.

Melot, A. (1997). La construction des mÈtarepresentations: ou comment l'enfant devient psychologue. **Bulletin de psychologie** N 50 (427).

Melot, A. (1999). Developpement cognitif et mÈtagonitif: Parorama d'un nouveau courant, **enfance,** 3, 205-214.

Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. In Winston (ed) **The psychology of computer vision**. NY: MacGraw Hill.

Mounoud, P. (1990). Consionsness as a necessary transitory phenomenon in cognitive development. **Psychological Inquiry**, **1** (13), 253-258.

———— . (1994). L'emergence de conduites nouvelles: Rapports entre systemes de connaissances. In **Psychologie et education** N18.

Nelson, K. (1977). Cognitive developpment and acquisition of concept. **In Schooling and the acquisition of knowledge**. Anderson , Spiro eds LEA Hilsdale NJ.

———— . (1974). Concept, word and sentence: Interrelationships in acquisition and developpment. **Psychological Review,** 81.

Osgood, C. (1953). **Method and theory in experimental psychology** . NY: Oxford Uni Press.

Piaget, J. (1964). **Six Ètudes de psychologie** , ed Denoele Paris.

———— . (1967). **La psychologie de l'intelligence**, A. Colin Paris.

———— . (1974). **La prise de conscience Puf Paris**.

———— . (1974). **RÈussir et comprendre Puf Paris**.

Rogoff, B. (19841). Schooling and the developpment of cognition skills . In Triandis , Heron (eds) **Handbook of Cross-Cultural Psychology**, vol 4 Allyn and Bacon.

Roscg, E. (1976). Classification d'objets du monde rÈel : Origines et reprÈsentations dans la cognition, **Bulletin De psychologie**, NumÈro spÈcial ´ La mÈmoire sÈmantique ª, 242-250.

Rosch, E., & Lioyd, B. (1975). **Categorisation and cognition**. NJ: Lea Erlbum.

Saltz, E. (1971). **The cognitive bases of human learning**. Homewood ; Dorsey Press.

Sapir, L., & Worf, B. (1956). **Language, thought and reality**. Cambridge, MIT Press.

Scribner, S., & Cole, M. (1981). **The psychology of literacym**. Cambridge: Harvard Univ Press.

Skinner, B. (1971). **L'analyse expÈrimentale du comportement**. Bruxelles, Dessart.

Spelke, E . (1988). Where percieving end and thinking begins: the apprehension of object in infancy. In Yonas, (ed) **Perceptual development in infancy**. Hilsdale NJ.

———— . (1991). Physical knowledge in infancy, In S.Carey and S.Gelman (Eds). **The epigenesis of mind, Essays bliology and cognition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 133-169.

Thorndike, P. (1977). Cognitive structure in comprÈhension and memory for narrative discourse. **Cognitive Psychology**. 9, 77-110.

Vergnaud, G (1987). Les fonctions de l'action et de la symbolisation dans la formation des connaissances chez l'enfant, in Psychologie, Paris Gallimard, **Encyclopedie de la Pleiade**.

Vosiniadou, S (1994). **Analogical reasoning as a mechanism in knowledge acquisition: a development point of view**. Cambridge Univesity Press.

Vygotsky, L. (1962). **Thought and language**. New York: John Wiley and Sons.

———— . (1980). **PensÈe et langage; ed sociales trad**. Franc ; Paris.

————. (1985). Le probleme de l'enseignement et du developpement mental ‡ l'age scolaire. In Bronkart et Schneuwly, Vygotsky aujourd'hui. **NiestlÈ et Delachaux Neuchatel.**

Weil-Barais A et Coll (1990). Acquisition de connaissances scientifiques et dÈveloppement. **In developpement et fonctionnement cognitif**, Netchine-GrynbergG Puf Paris.

Wellman, H. (1990). **The child's theory of mind**. Cambridge, Mass: Bradford Books/MIT Press.

Wellman, H. & Gelman, S. (1992). **Cognitive development, foundation theories of core domains. Annual Review of Psychology, 43**, 337-375.

Winograd, T (1975). Frame representation and the declaration-procedural contreversy. In Bobrow et Collins (eds) **Representation and understanding**. NY Academic Press.

علم النفس في اليابان
التأسيس العلمي والتوطين المتناغم

د. عمر هـــارون الخليفـــة

أستاذ مساعد ـ قسم علم النفس التربوي
كلية التربيــة جامعـــة البحـــرين

علم النفس في اليابان: التأسيس العلمي والتوطين المتناغم*

د. عمر هارون الخليفة
أستاذ مساعد ـ قسم علم النفس التربوي
كلية التربية ـ جامعة البحرين

ملخص البحث

هدفت الدراسة الحالية الى تحديد بعض معالم «التأسيس العلمي» وملامح «التوطين المتناغم» لعلم النفس في اليابان . وعُرِّف «التأسيس العلمي» بأنه عملية استخدام التجريب الصارم في علم النفس منذ أول مرحلة من استيراده وتبنيه في البيئة الجديدة، بينما عُرِّف «التوطين المتناغم» بأنه عملية الانتقاء المناسب لعلم النفس المؤسس علميا، واستيعابه، وهضمه، واستزراعه بصورة منسجمة في التربة المحلية. وبينت الدراسة أن هناك خمسة معالم أساسية خاصة بالتأسيس العلمي لعلم النفس في اليابان، هي : الملاحظة العلمية والإدراكية البصرية؛ والصلابة في علم النفس؛ والتقنية الغربية والروح اليابانية ؛ والجمعوية في المجتمع الياباني؛ والحساسية الثقافية في علم النفس.

كما أظهرت الدراسة أن هناك خمسة ملامح للتوطين المتناغم لعلم النفس في اليابان هي: اللغة اليابانية والمفاهيمية المتطورة؛ والتماثلية المبدعة؛ ودافعية الإنجاز وتناغمه؛ واللاتحليلية في علم النفس؛ والمؤسسية السيكولوجية .

وبالإضافة لهدفي التأسيس العلمي والتوطين المتناغم لعلم النفس قاربت الدراسة تجربة اليابان ؛ وقارنتها بتجربة العالم العربي ؛ واستخلصت خمسة دروس يمكن أن يستفيد منها علماء النفس العرب من تجربة أمهر أمة في نهاية القرن العشرين.

* تاريخ استلام البحث ٦/٤/٢٠٠٠م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠/١٢/٢٠٠٠م

المجلد 1 العدد 1 ديسمبر 2000

Psychology in Japan: The Scientific Establishment and Harmonious Indigenization

By: Dr. Omar H. Khaleefa

Abstract

The study attempts to identify some signposts of the scientific establishment and the features of the harmonious indigenization of psychology in Japan. The former has been defined as the rigorous use of experimentation in psychology since its importation and adoption in its new environment, while the later has been defined as the appropriate selection of the scientifically established psychology and its assimilation, digestion and plantation harmoniously in the local soil. The study shows that there are five signposts behind the scientific establishment of psychology in Japan these are: (a) scientific observation and visual perception ; (b) hardness in psychology ; (c) Western techniques and Japanese spirit ; (d) collectivity in Japanese society ; (e) cultural sensitivity in psychology. Additionally, the study shows that there are five features of the harmonious indigenization of psychology, these are: (a) Japanese language and conceptual development ; (b) creative analogue ; (c) motivation and harmonious achievement ; (d) non-analytical psychology; (e) psychological organizational establishment. The study also compares and contrasts Japanese psychology with that of the Arab world. Finally, the study highlights five marvelous lessons from the experience of the most skilful nation in the world at the end of the 20th century, for Arab psychologists to lean from.

مقدمة :

فتحت اليابان نفسها للتأثير الغربي في مدة الميجي في حوالي النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وكان هناك اهتمام كبير بالتعلم من الغرب . وأول تقديم لعلم النفس في اليابان تم من خلال الموسوعة العلمية التي ألفها أماني عام ١٨٧٠، وكان مؤلف الموسوعة رائدا في التمسك بالبناء الكلي لأنماط التفكير الغربي والتقني في تحديث اليابان.

واللفظ الياباني لعلم النفس الحديث هو زشينريجاكوس وتم تقديمه بواسطة نيشي. (Azuma & Imada, 1994) وخرجت جامعة طوكيو أول دفعة من طلاب علم النفس الحديث عام ١٩٠٥، وأول فوج تخرج في جامعة كويتو عام ١٩٠٩ (Hoshino & Umemoto, 1987)

ولقد حذر أوائل المشتغلين بعلم النفس من اليابانيين الحكومة اليابانية من عدم الفصل بين كل من «العلوم الصلبة والتكنولوجيا» و«علم العقل أو النفس»، والأخير هو الذي ينتج العلم والتكنولوجيا. وتنبأ علماء النفس الرواد بأن اليابان سوف تفشل في حالة الفصل بين العلمين في مباراة الإنجاز الغربي .

وبعد هزيمة اليابان في الحرب العالمية الثانية ، كانت احدى المهام الكبرى التي أصرت عليها قوى الاحتلال ، هي الإصلاح الاجتماعي والسيكُولوجي للمجتمع الياباني . وكان اليابانيون وقادة الحلفاء يتوقعون معا أن يساعد علم النفس الحديث على توجيه ذلك الإصلاح (Azuma, 1984).

وهناك عدة مسوح وعروض لعلم النفس الحديث في اليابان (Azuma, 1984 ؛ Azuma & Imada, 1994 ؛ Hoshino & Umemoto, 1987 ؛ Wagatsuma, 1969 ؛ Tanaka & England, 1972 ؛ Tanaka, 1966 ؛ McGinnies, 1960 ؛ Hidano, 1980 ؛ Akishige, 1968).

كما أن هناك عدة دراسات بالعربية عن التجربة اليابانية (بطرس، ١٩٨٦؛ وتورانس، ١٩٨٠؛ وكورودا، ١٩٨٧). وهناك اشارات الى التجربة، مثلا ، (الأنصاري، ١٩٩٦؛ وحسيب، ١٩٨٧؛ وغليون، ١٩٩٠، وقاسم، ١٩٩٥، وشرابي، ١٩٧٨، وهيكل، ١٩٨٧). ويمكن التساؤل: لماذا نجحت اليابان في استيعاب مناهج الغرب في العلوم والتقنية؟ في حين فشلت الحضارة العربية الإسلامية في جميع أقطارها في ذلك رغم أن الأخيرة قد سبقت في محاولة الاستفادة من مناهج الغرب ، مثلما حدث في تركيا العثمانية، وفي مصر في

عهد محمد علي باشا الذي أرسل البعوث الى أوربا منذ عشرينات القرن التاسع عشر، وأقام صناعات مدنية وحربية متطورة منذ ثلاثينات ذلك القرن ، سابقا بذلك اليابان التي بدأت نهضتها الحقيقية في عهد الميجي عام ١٨٦٨(قاسم، ١٩٩٥). لقد كان الإمبراطور ميجي يَعُدُّ محمد علي مثالا له في بناء الدولة الحديثة (حنفي، ١٩٨٧).

ووجه آخر من أوجه المفارقة بين اليابان والعالم العربي هو الفصل بين العلوم الطبيعية والتطبيقية والعلوم الإنسانية والاجتماعية . فالمحاولات التي بذلت في عهد محمد علي في مصر لنقل العلوم الحديثة ونشرها كان معظمها محصورا في دائرة التعليم المتخصص لخدمة الجيش حيث تعددت المدارس العسكرية. وكان الغرض الأساسي من إنشاء مدارس الطب والصيدلة والولادة والطب البيطري والزراعة والهندسة تخريج الفنيين الذين تحتاج اليهم الآلة العسكرية التي أنشأها محمد علي. ومن خلال عرض الكتب التي ترجمها الطهطاوي (١٩٨٣) وتلاميذه الذين تخرجوا من مدرسة الألسن ، يتضح لنا أن معظمها في الفنون الحربية والهندسية والطبية وبعض كتب الجغرافيا والتاريخ. أما العلوم الانسانية والفلسفية فكان حظها ضئيلا (مراد، ١٩٦٥)، وذلك خلافا للتجربة اليابانية التي حذر أوائل مترجميها من عملية الفصل بين العلوم التكنولوجية وعلوم النفس. وفي تقدير الباحث، كان دور الطهطاوي في الترجمة والتحديث بمصر بمثابة دور أماني في اليابان . كما كان دور الميجي في اليابان مشابها لدور محمد علي باشا في مصر. فقد كتب الطهطاوي كتابه الرائع «تخليص الابريز في تلخيص باريز» ويريد أن يقول لنا: انّ التحديث للعالم العربي يمر بباريس. وربما نجد تشابها جزئيا ما بين روح هذا الكتاب وبين شعار الميجي المشهور «تقنية غربية وروح يابانية».

ويمكن الاستشهاد برأي اثنين من المراقبين للتجربة اليابانية: أحدهما من خارجها، والآخر من داخلها. فلقد عدد هيكل بعض الفروق بين ظروف اليابان وظروف الوطن العربي ، وهذه الفروق تتصل باعتبارات وثوابت أساسية لا نستطيع اغفالها في النظر الى تجربة اليابان مهما بلغت درجة اعجابنا بها. ويمكن تلخيص رؤية هيكل في أن اليابان على حافة الدنيا بينما الأمة العربية في وسط الدنيا ووسط التاريخ ؛ ثم إنها لم تصطدم بمواقع السيطرة المؤثرة في التاريخ البعيد ولا التاريخ الأقرب منه ، بينما كانت الأمة العربية على طريق الغزوات والحملات والاصطدام المباشر؛ وأتيح لليابان الوقت والفرصة لنمو لا تعوقه عوائق ولا تعترضه أسباب خارجة بينما حرم الوطن العربي من ذلك ؛ وعندما أرغمت اليابان على فتح

أبوابها للتجارة لم تقتحم بالكامل ولا استبيح كامل ترابها وتراثها ؛ ولم يكسر النظام الاجتماعي الياباني من الداخل كما حدث لمجتمعات الأمة العربية ؛ ثم أن التراكم الاقتصادي الياباني ، وحتى التراكم الثقافي والفني ، لم يتعرض لنهب استعماري منظم كالذي حدث له الوطن العربي؛ ولم يخترق المجتمع الياباني فكريا وسياسيا كما حدث للمجتمع العربي ؛ ثم ان البوذية في زحفها شرقا إلى اليابان من موطنها الأصلي في الهند وصلت إلى هناك وقد تخلصت من كثير مما لحق بها في الهند ؛ وكان للمجتمع الياباني حرية الاختيار المفتوح سواء في الأفكار والاجتهادات والنقل والتطوير والتجديد دون عائق أو رادع (هيكل ، ١٩٨٧).

ومن داخل التجربة اليابانية، لخص كورودا خصائص محاولات التحديث اليابانية في المائة سنة الماضية في عدة مظاهر منها : تركيز الشخصية اليابانية على التناغم بين أفراد الشعب ؛ ورفض اليابانيين للإيديولوجيات المستوردة (الماركسية مثلا)، ولشعاراتها (الديمقراطية ، اللبرالية ، الرأسمالية ، الاشتراكية) ؛ ومثل صنع القرار في اليابان أساسا عملية تحقيق للوفاق ، فرجال الأعمال اليابانيون منافسون جدا ، ولكنهم متعاونون أيضا مع منافسيهم ؛ كما أن الطريقة التي طورت بها اليابان مؤسساتها وممارساتها القانونية مؤشر على الأسلوب الذي تعاملت به اليابان مع مسألة أية قيم ومؤسسات غربية تقبلها. وكانت أخلاقيات العمل المشابهة لأخلاقيات عمل ماكس فيبر (البروتستنتانية) سائدة في يابان القرن التاسع عشر، وقد طور اليابانيون هذه القيم باستقلال تام عن البروتستنتانية في الغرب (كورودا، ١٩٨٧).

ويلاحظ عموما بأن هناك عددا من المسوح والعروض لتجربة اليابان في علم النفس، وعددا من الدراسات والإشارات العربية للتجربة اليابانية بصورة عامة. إلا أنه لا توجد دراسات عربية عن تجربة اليابان في علم النفس من حيث تأسيسه وتوطينه ومقارنة ذلك بتجربة العالم العربي في علم النفس. ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١ – تحديد بعض معالم «التأسيس العلمي» لعلم النفس في اليابان.

٢ – تحديد بعض ملامح «التوطين المتناغم» لعلم النفس في اليابان.

٣ – مقارنة تجربة اليابان في هذين المجالين بتجربة العالم العربي.

٤ – تحديد بعض العبر من التجربة اليابانية.

المصطلحات الرئيسة :

معالم التأسيس العلمي :

عملية استخدام التجريب الصارم في علم النفس منذ أول مرحلة من استيراده وتبنيه في البيئة الجديدة. وتبعا لهذا التعريف فان هناك خمسة معالم خاصة بالتأسيس العلمي لعلم النفس في اليابان يمكن أن نسميها ونصنفها في الآتي: الملاحظة العلمية والادراكية البصرية؛ والصلابة في علم النفس؛ والتقنية الغربية والروح اليابانية؛ والجمعوية في المجتمع الياباني ؛ والحساسية الثقافية في علم النفس.

ملامح التوطين المتناغم :

عملية الانتقاء المناسب لعلم النفس المؤسس علميا واستيعابه وهضمه بصورة منسجمة في التربة المحلية . وهناك خمسة ملامح خاصة بالتوطين المتناغم لعلم النفس يمكن أن تسمى وتصنف في الآتي: اللغة اليابانية والمفاهيمية المتطورة؛ والتماثلية والتقابلية المبدعة؛ ودافعية الانجاز وتناغميته ؛ واللاتحليلية في علم النفس؛ والمؤسسية السيكولوجية .

مصطلحات غريبة :

لقد استخدمت في هذه الدراسة بعض المصطلحات التي قد تكون غريبة على السمع أو غير مألوفة في الكتابات العربية السيكولوجية مثل «صلابة، وجمعوية وحساسية ثقافية ومفاهيمية وتماثلية وتقابلية وتناغمية ولا تحليلية ومؤسسية والمثاقفة السيكولوجية، والسيكوغرافيا التي اقتضتها ضرورة الترجمة لمسوح علم النفس في اليابان وعروضه ، وضرورة البحث عن صيغ ومصطلحات جديدة . ويتفق الباحث في هذا المنحى مع أبوديب (١٩٩٧) في ترجمته لكتاب ادوراد سعيد (١٩٩٧) «الثقافة والإمبريالية» حين واجه بعض الصعاب في الترجمة. فقد فتق أبوديب كلمات وبحث عن صيغ وولد مفردات وتجرأ على

حدود اللغة ومقيداتها. ولم يتم التفجير اللغوي لعملية التغير والتطور الثقافية والحضارية الا بالمغامرة الرائدة، والجرأة ، لا على نقل الفكر من العالم وحسب بل على اللغة أيضا ، وعلى بناها العميقة والسطحية ، ومكوناتها الصوتية، والمورفولوجية والنظمية ، جرأة تهدف في النهاية الى انجاز جوهري هو توسيع اللغة. وتوسيع اللغة ليس مخيفا، بل انه أساسي لتطور اللغة في مراحل الصدام الحضاري ، وقد حققته اللغة العربية في عصر اصطدامها الأول بالحضارة العالمية ، اليونانية ، والفارسية ، والهندية. فاللغة ليست مقدسة، وهي في الوقت نفسه ليست مصطلحا، كما شاع في اللغويات منذ عبد القاهر الجرجاني ودسوسير، وليست مصطلحا ثابتا نهائيا، بل هي عملية مستمرة من التوليد الاصطلاحي أو من الاصطلاح التوليدي. فاللغة المولدة أو الجديدة بلغة حنفي (١٩٨٥) وحدها هي القادرة على مخاطبة الناس وعقد حوار بينهم.

معالم التأسيس العلمي لعلم النفس في اليابان

من أبرز المعالم التي يمتاز بها علم النفس في اليابان الآتي :

الملاحظة العلمية والإدراكية البصرية :

تُعَدُّ الملاحظة العلمية نقطة البداية في علم النفس (Hilgard, Atkinson & Atkinson, 1969) وعن طريقها نحصل على معظم المعلومات من البيئة. ان أحد المعالم المهمة للتأسيس العلمي لعلم النفس في اليابان هو الاهتمام المبكر بأهمية الملاحظة العلمية للظواهر المدروسة، وتبعا لذلك كان الاهتمام بالإدراك البصري واشكالات الخداع المتعلقة به. وكان أول عالم نفس ياباني هو موتورا يوجيرو (١٨٥٨-١٩١٢) الذي تتلمذ على يد استانلي هول في جامعة جونز هوبكنز فأصبح أول محاضر للسيكوفيزيقا في جامعة طوكيو في عام ١٨٨٨. كما قام بتأسيس أول معمل لعلم النفس عام ١٩١٣، وحاول أن يبرهن على المشكلات الأساسية في علم النفس نظريا وتجريبيا (Hoshino & Umemoto, 1987). ولقد جذبت أبحاث الاد راك والخداع البصري ، والتي تقع في قلب السيكوفيزيقا، اهتمام علماء النفس في اليابان بصورة مدهشة. وهناك كم هائل من هذه الأبحاث ، مثلا، (Orbison, 1939; Morinaga, 1954)، وتضمن دليل جامعة طوكيو مقررا في السيكوفيزيقا عام ١٨٨٦ (Azuma & Imada, 1994). وبدأت المحاضرة السنوية في فيزيقا الابصار عام ١٨٨٦ (Azuma, 1984). ويُعَدُّ موضوع الخداع البصري من أكثر الأبحاث جاذبية للبحث بواسطة علماء

النفس في اليابان (Oyama, 1960) ولقد درست عدة موضوعات خاصة بالخداع البصري منها ادراك المسافة (Ikeda, 1960) ، وادراك الحجم (Ueno, 1962)، وادراك الثبات (Akishige, 1968)، وإدراك الشكل وإدراك الصورة (Torii & Kimura, 1965)، وإدراك المكان (Ogasawara, 1966) وإدراك الحركة (Sumi, 1966) ، والخداع الرأسي ـ الأفقي (Suto, 1960).

ان الموضوعات نفسها التي عالجها علماء النفس في اليابان والخاصة بالادراك البصري والخداع البصري في القرن العشرين قد عالجها ابن الهيثم في النصف الأول من القرن الحادي عشر الميلادي. وذلك بفارق عشرة قرون تقريبا وهي المسافة الفاصلة بين ابن الهيثم وعلماء النفس في اليابان. ولقد احتوى (كتاب المناظر) لابن الهيثم على مقالة كاملة عن الادراك البصري ومقالة كاملة عن الغلط البصري بعنوان «في أغلاط البصر فيما يدركه على استقامة و عللها». والسؤال لماذا لم تلفت أبحاث الادراك البصري انتباه علماء النفس العرب مع العلم أن ابن الهيثم هو أول من بحث عن الإدراك البصري بصورة تجريبية اعتبارية؟ (الخليفة، ١٩٩٩؛ Khaleefa, 1999 ؛ الخليفة ومانع، قيد النشر). واذا لم تجذب الملاحظة العلمية والادراك البصري أو الخداع البصري أو السيكوفزيقا البصرية – وذلك كما يقال: ان الثقافة العربية الراهنة هي ثقافة سماعية أو صوتية تعزز الشعر والخطابة – فلماذا لا يدرس علماء النفس العرب السمع كجزء من السيكوفيزيقا؟ ان الكم الهائل من أبحاث الادراك البصري في اليابان ساعد على بلورة الملاحظة العلمية الصارمة وكيفية تأسيس «الصلابة» في علم النفس التجريبي في اليابان.

الصلابة في علم النفس

في اللغة العربية فان الفعل صلب يصلب صلابة ، وتصلب صار صلبا والصلابة عند بعض الحكماء من الكيفيات الملموسة وهي كيفية للجسم يكون بها متعاصيا على الغامز ويقابلها اللين (البستاني، ١٩٨٧). ويمكننا تبعا لتلك المقابلة تصنيف علم النفس لنوعين: «الصلب» و«اللين» أو «الرخو» بينما «الصلابة» صفة لعلم النفس المؤسس معمليا وتجريبيا . معلم آخر من معالم التأسيس العلمي لعلم النفس في اليابان هو تأسيس علم النفس على قاعدة صلبة من علم النفس الصلب أو علم النفس التجريبي أو علم نفس الحيوان أو علم النفس المقارن. لقد درس وبحث بروفسر كوريشيقي علم نفس الحيوان وكانت معظم جهوده منصبة على تأسيس مناهج علم النفس التجريبي حتى وفاته عام ١٩٣٣ (1987

Hoshino & Umemoto,). وتنشر الجمعية اليابانية لعلم نفس الحيوان مجلة علم نفس الحيوان (Tanaka, 1966). وتضمنت الأبحاث المقدمة في اجتماعات الرابطة السيكولوجية اليابانية ٤٤ ورقة عام ١٩٦١ و١٩٦٢ عن علم نفس الحيوان وتشكل حوالي ٤٢٪ من مجموع الأبحاث المقدمة من جملة ١٠٦ أوراق (Tanaka & England, 1972). وكان من أشهر الدراسات في مجال علم النفس المقارن في اليابان هي المتعلقة بدراسة سلوك القرود اليابانية (Kawamura & Itani, 1965)؛ وخاصة الدراسات التجريبية عن الذكاء والتعلم بالنسبة لهذه القردة .(Yagi, et al, 1969) وهناك انفعال حقيقي في اليابان بعلم نفس الحيوان، ويذكر أنه عندما أغلقت جامعة طوكيو بين عامي ١٩٤٥–١٩٤٦ بسبب الحرب استمرت الأبحاث السيكولوجية وتم تجميع معدات التجارب من تحت الرم والأنقاض. وقام طلاب علم النفس بتغذية الفئران التي تجرى عليها التجارب بالأكل المجموع من صناديق القمامة والزبالة.

ان تأسيس علم النفس في اليابان كان مماثلا مع الكيفية التي تأسس بها في قبلته الأولي في لأيبزج وفي كيمبردج وفي قبلاته الجديدة وهي البداية بالدراسة المعملية الصارمة أو التجريبية الصلبة . وكان تأسيس أول معمل لعلم النفس عام ١٨٨٦ وبمرور عام ١٩٠٠ كانت هناك عدة أقسام لعلم النفس التجريبي في الجامعات اليابانية (Azuma, 1984)، ودرس ماتسوموتو في الولايات المتحدة وتتلمذ في لايبزج مع فونت، وهو الذي أدخل البنائية في اليابان والتي أصبحت علم النفس التجريبي حتى العشرينات (Tanaka, 1966). ويتجه الاهتمام التجريبي الأول في اليابان الى موضوع الادراك البصري، ويأتي في المحك الثاني الاهتمام بدراسات التعلم . ولهذا الوضع أسبابه التأريخية الواضحة. فمن خلال الرابطة الوثيقة التي كانت تربط اليابان بألمانيا قبل الحرب العالمية الثانية جاءها الاهتمام بدراسات الادراك البصري. وقد وجدت الأدوات المعملية اللازمة لبحوث الادراك البصري مكانا في سوق الانتاج المحلي وما يزال لها المكان (سويف، ١٩٧٨)، بالاضافة لذلك، ربما يرجع السبب كذلك لأسباب مالية وذلك لقلة تكلفة أبحاث الادراك والتي تجرى بواسطة أدوات مبسطة. والثالث يرجع الى حماس علماء النفس في اليابان للتنظير وللنظريات (Tanaka, 1966). ولقد تمت أول ترجمة الى نظريات بياجيه للغة اليابانية عام ١٩٣٠. وفي الثلاثينات من هذا القرن سيطر علم نفس الجشطلت وأصبح الاتجاه السائد ومن دراساته التي جذبت العقلية اليابانية أبحاث الدافعية، و الطموح وحل المشكلات. ولقد أجريت الكثير من الأبحاث السيكولوجية التي لفت بعضها الانتباه في أوربا وأمريكا.

ويمكن النظر الى اهتمامات علماء النفس في اليابان وكيفية تأسيس الصلابة في علم النفس من خلال نوعية الأبحاث المقدمة في المؤتمرات المحلية السابقة. وعادة ما تقدم حوالي ١٠٠ ورقة عن علم النفس التجريبي في اجتماعات الجمعية اليابانية لعلم النفس . مثلا، اذا نظرنا الى مجموع الأوراق المقدمة الى الاجتماع السنوي الثامن والعشرين للجمعية اليابانية لعلم النفس والذي انعقد في جامعة هيروشيما عام ١٩٦٤ حيث قدمت ٤٩٦ ورقة بحثية تم تنظيمها في ١٢ عنوانا لعلم النفس. وكان عنوان جلسات المؤتمر وعددها على النحو التالي: نظريات ومناهج (٢٢ ورقة)، وعلم النفس الفسيولوجي (٢٣ ورقة)، والاحساس والادراك (٥٦ ورقة)، والسلوك ونظريات السلوك (٢٤ ورقة)، وعلم نفس النمو (٤٥ ورقة)، والتعلم والذاكرة (٤٥ ورقة)، وعلم النفس التربوي (٤٢ ورقة)، والشخصية (٣٣ ورقة)، وعلم النفس العلاجي (٧٦)، وعلم النفس الجنائي (٣٢ ورقة)، وعلم النفس الاجتماعي (٤٠ ورقة)، وعلم النفس الصناعي (٥٨ ورقة). واذا قارنا جلسات هذا المؤتمر بأي من المؤتمرات العربية لاحظنا الفرق الكبير بين طبيعة الموضوعات المطروحة. فمثلا، قدمت في ندوة علم النفس وآفاق التنمية في دول مجلس التعاون التي انعقدت في جامعة قطر ١٩٩٨ (٢٧ ورقة) ليس من بينها أية ورقة في علم النفس الصلب. وعلى الرغم من أن الندوة كانت مخصصة لأقسام علم النفس التربوي الا أن هناك غيابا كاملا لأية دراسة واحدة صارمة عن التعلم أو الذاكرة أو الإدراك.

اذا قارنا التأسيس العلمي لعلم النفس في اليابان بتأسيسه في العالم العربي لاحظنا أن أول تأسيس لمعمل لعلم النفس كان في مصر عام ١٩٣٠ بينما كان في اليابان عام ١٨٨٦. فالمسافة الفاصلة في تأسيس معمل علم النفس بين العالم العربي واليابان هي (٤٤ عاما)، بينما المسافة التي تفصل بين معمل لايبزج ومعمل اليابان هي ٧ سنوات وكانت المسافة التي تفصل بين معمل لايبزج ومعمل مصر هي (٥١ سنة). ومع ذلك كانت معظم المادة المنشورة عن علم النفس في الربع الأول من القرن العشرين هي مادة فلسفية ودينية. وان تجارب معمل لايبزج، و تجارب مدرسة ويرزبيرج، أو فرنسيس جالتون، وجيمس كاتل ... هي خارج نطاق البحث (Abu Hatab, 1992).

وفي العالم العربي لم يتم الاهتمام بعلم النفس الصلب كما كان الاهتمام به في اليابان، وليس له ارتباط بالتكنولوجيا ولم تكن هناك ترجمات للموسوعات العلمية كما في اليابان.

فتأسست ملامح علم النفس في رحاب معاهد المعلمين سابقا أو كليات التربية لاحقا (أبو حطب، ١٩٩٢؛ البسام، ١٩٦٥؛ دياب، ١٩٦٥؛ عاقل، ١٩٦٥؛ مراد، ١٩٦٥). ولم تكن هناك أية روح علمية صارمة وصلبة لعلم النفس في العالم العربي في مخابر الفيزياء، أو معامل الفسيولوجيا، أو أقفاص الزولوجيا كما تأسس علم النفس في ألمانيا وبريطانيا وأمريكا. وبوسعنا القول : ان النزعة العامة لتأسيس علم النفس في العالم العربي هي نزعة «تربوية» وتبعا لذلك يمكننا أن نطلق على علم النفس بأنه «علم نفس الطلبة» خلافا لفئات العمال والفنيين والمهنيين المدروسة في اليابان . وغالبا ما تستخدم الاستمارات والاختبارات السيكولوجية الورقية بالنسبة للطلاب في العالم العربي. وتبعا لذلك يمكن أن نصف علم النفس ثانية بأنه «علم نفس الورقة والقلم» خلافا للنزعة التجريبية الصلبة والصارمة لعلم النفس في اليابان. ويمكن أن نطلق عليه كذلك «علم نفس الفرض الصفري» وذلك لبناء الافتراضات من غير قاعدة صلبة من أدب علم النفس ومن غير تبرير كاف لتلك الافتراضات. أو يمكن أن نطلق عليه «علم نفس الصدق والثبات» وذلك لسوء استخدام الاحصاء في الأبحاث السيكولوجية واستخدام هذه الأدوات في استمارات لا تساوي ثمن الحبر الذي كتبت به. في تقديري، وحسب ملاحظاتي، أن كليات التربية في العالم العربي تكون في آخر قائمة التقديم بالنسبة لمجموعة كبيرة من الطلاب. وبذلك تجذب هذه الكليات ضعاف الطلاب الذين يدرسون علم النفس ونادرا ما يدرس المتفوقون من الطلاب في كليات التربية. وتبعا لهذا المنطق يكون أداء هؤلاء الطلاب ضعيفا مقارنة مع نظرائهم في كليات أخرى. وتبعا لهذا الضعف يعين خريجو علم نفس ضعاف في مستواهم الأكاديمي وربما في تكوينهم الفكري والبحثي ليكونوا أساتذة أو باحثين في علم النفس لا يتجاوزون عينات «الطلبة» ومناهج «الورقة» واستخدام «القلم» وإثبات «الفرض الصفري».

التقنية الغربية والروح اليابانية

ان أحد معالم التأسيس العلمي لعلم النفس في اليابان هو استجابة علماء النفس الايجابية لشعار الميجي الرائع والمعبر والمختصر «تقنية غربية وروح يابانية». وتيمنا بهذا الشعار هناك سؤال قديم أجدد طرحه مع مزروعي (Mazrui, 1978) ويحتاج الى اجابة: الى أي حد يمكن استيراد التقنيات الغربية ومهارات التكنولوجيا من غير عملية الاستيراد لبعض الجوانب الخاصة بالحياة الغربية كضرورة لاستخدام هذه التكنولوجيا؟ وقد تقربت اليابان من الغرب

في الأساس بهدف الحصول على المعرفة الغربية كما تبين من الشعار «واكون يوساي» ويعني «العقل الياباني والمعرفة الغربية» (كورودا، ١٩٨٧). وهو بكلمات أخرى تعني الشعار نفسه السابق «تقنية غربية وروح يابانية». وان سبب الاهتمام بالتجربة اليابانية هو من زاوية معينة تتعلق بالاجابة عن كثرة ما قيل في الغرب ، ومن بعض المفكرين العرب كالعروي وغيره، حيث تقول هذه المدرسة الفكرية: انه لا يمكن استيراد أسباب التقدم من الغرب، والتصنيع بشكل خاص، الا اذا أخذنا معه منظومة القيم التي يحتويها، وبالتالي هي أن نأخذ الصفقة كلها من الغرب دون تجزئة بين الجانب المادي والجانب القيمي لها. وبقدر ما يكون هذا الاستنتاج صحيحا فان تجربة اليابان يمكن أن توضح لنا أنه من الممكن استيراد التقدم والتصنيع مع الحفاظ على منظومة قيم أساسية في مجتمع ما (حسيب، ١٩٨٧). وكانت العبرة في ذلك كله «سقوط المسلمة التي تفترض أن التنمية هي حصيلة طبيعية لتطبيق التجربة الغربية في التحديث والتنمية، وبروز اقتناع بأن التنمية هي من صميم تجارب الشعوب، وأن سبيلها الصحيح هو في استخراج الفلسفات والأنماط المناسبة لكل مجتمع ، مع اعطاء الاهتمام اللازم للظروف الاقتصادية والاجتماعية والمحلية الخاصة، واشتراك خبراته وطاقاته الذاتية في عملية التنمية، والتخلي نهائيا عن أسلوب الوصفات والجرعات السحرية (بطرس، ١٩٨٦).

ان التنمية هي نتاج لثلاث قوى اجتماعية، هي القوة السياسية والقوة الاقتصادية والقوة الثقافية. فالتنمية الاقتصادية لا تتحقق فقط عندما تكون الظروف الاقتصادية مواتية، بل أيضا عندما يكون الوضع السياسي متفتحا والسياق الثقافي ملائما . وظل ثمة سؤال ملح يتعلق بما اذا كان التطور الاقتصادي ممكنا دون التغريب الثقافي . وتُعَدُّ أنماط الاستهلاك انعكاسا للقيم، سواء الجديدة أو القديمة. وتقنيات الانتاج هي انعكاس للمهارات. وقد نجح الغرب في تعميم قيمه وأذواقه أكثر من نجاحه في نقل مهاراته ، وكثيرا ما كان هذا التوازن مقصودا، اذ ان استدراج الآخر الى تذوق البضائع الغربية دون تمكينه محليا من القدرة على انتاجها، غالبا ما يكون أكبر جلبا للفائدة بالنسبة للغرب من تصدير الذوق والتقنيات في آن واحد. وحتى في تصدير الرأسمالية كنظام، كان الغرب أحرص على غرس وازع الربح، منه الى نقل مهارات المبادرة والقيام بالمشاريع .(Mazrui, 1985) وكان اليابانيون وما يزالون في مركز يسمح لهم بتحويل النظام التعليمي واختيار أشكال المعرفة المناسبة لكي تتواكب مع عملية نقل المهارات الجديدة. وهم في وضع يمكنهم من الابداع التعليمي والتجريب مع الشكل الجديد للتقنيات والتدريب المهني (مزروعي ، ١٩٧٨) وفقا لشعار «تقنية غربية وروح يابانية». لذلك كان

علم النفس في اليابان جزءا أساسيا من حركة التحديث وجزءا مركزيا من حركة التنمية وجزءا من الشركات اليابانية التي تأسر منتوجاتها الرائعة ألباب علماء النفس العرب.

وان النظام التربوي والتعليمي الياباني، هو أحد العوامل الأساسية في نجاح التجربة اليابانية، باعتبار أنه صهر المجتمع وأمن بنية صالحة مؤهلة ومتأهبة لعملية الانتقال التكنولوجي بمراحلها المتعددة وتعقيداتها. وتم اعتماد نظام تربوي جديد وفق نظام مشترك بين النظامين الألماني والأمريكي وأصبح «التمدين والتنوير» شعارا قوميا كما أصبح طلب المعرفة وروح الاستكشاف سعي المجتمع بكامله (بطرس، ١٩٨٦). وتجلت قدرة اليابان في الاستيراد الانتقائي في مجال العلم والتكنولوجيا. وعندما استوردت الكتب الأمريكية تم تنقيحها لتلائم المتطلبات اليابانية الذاتية. وكانت الغاية من هذا التنقيح الانتقال بالسياسة التعليمية من اعتبار التعليم وسيلة لاكتشاف الطاقات الفردية الى وسيلة لتحقيق الهدف القومي في التنمية (بطرس، ١٩٨٦). وان تعزيز نزعة الاستهلاك من قبل علم النفس الغربي هو بالحداثة أكثر ارتباطا منه بالتنمية (Khaleefa & Ashria, 1996). وبالنسبة لعلماء النفس في اليابان فانهم كانوا في وعي كامل لشعار الميجي في استيرادهم لعلم النفس من الغرب. وان المقارنة في الاستجابة لعملية التغريب والحداثة بين اليابان والعالم العربي تبرز من خلال نوع المثاقفة السيكولوجية مع الغرب. في هذا المنحى بوسعنا تقديم أطروحة جديدة يمكن صياغتها في الآتي: لقد استورد علماء النفس في اليابان تقنيات وأدوات علم النفس أكثر من استيرادهم للقيم الغربية، بينما استورد علماء النفس العرب قيم علم النفس الغربي ومفاهيمه أكثر من استيرادهم لتقنيات وأدوات علم النفس من الغرب. ويا ترى هل يمكن لعلماء النفس العرب مجرد التفكير في شعار مشابه وذلك بتحوير شعار الميجي «التقنية الغربية والروح اليابانية» لشعار محلي «التقنية الغربية والروح العربية الإسلامية». ويا ترى لماذا استجاب علماء النفس في اليابان للشعارات القومية والوطنية ولم يستجب الى الكيفية نفسها عند علماء النفس العرب؟ أو لم تكن هناك شعارات عربية اسلامية مشابهة؟ أين هي العشيرة والقبيلة والطائفة والطريقة والمذهب في تفكير علماء النفس العرب؟ وهل هذه المؤسسات فردانية أم جمعوية؟

الجمعوية في المجتمع الياباني

ان أحد معالم التأسيس العلمي لعلم النفس في اليابان هو رفض اليابانيين لنظرية المبادرة «الفردانية» (Individualism) التي تشكل الأساس المحوري للحضارة الغربية والتي ليست لها

مكان في اليابان بسبب وجود المبادرة «الجمعوية» (Collectivism) المناقضة لها على الدوام (كورودا، ١٩٨٧). هناك عدة دراسات عن علم النفس الاجتماعي في اليابان، مثلا، (Azuma, 1994; Vogel, 1979). وواحد من مظاهر علم النفس في اليابان هو علاقة علم النفس بالمجتمع. وفي يابان ما بعد الحرب عمل بعض علماء النفس في بعض المجالات الخاصة بالمجتمع. وكان التوجيه والإرشاد الجماعي أكثر انتشارا في الصناعة والأعمال (Tanaka, 1966). وهناك تأكيد شامل في اليابان على التعلم الجماعي وحل المشكلات. فجزء كبير من وقت التلميذ سواء في داخل الفصل الدراسي أو خارجه يخصص للدراسة الجماعية (Vogel, 1979). ويتعلم التلميذ مهارات التعلم الجماعي وحل المشكلات والحساسية لزملائه والحد من أنانيته من خلال المشروعات والرحلات الجماعية، وتنظيم الفصل الدراسي، والأنشطة الجماعية الوثيقة الصلة التي تستمر فيها عضوية الفرد عدة سنوات. وهناك شعور عنيف بالفخر بإنجازات الفريق أو الجماعة ينتشر في الثقافة كلها. وأكثر المحكات أهمية في تقدير نوع العمل للترقية الدورية هو القدرة على العمل مع الآخرين بانسجام (تورانس، ١٩٨٠).

ففي اليابان أنشئت أقسام علم النفس الاجتماعي التجريبي في بعض الجامعات القومية. وكانت هناك أهمية خاصة لذلك بالنسبة لدراسة الديمقراطية في يابان ما بعد الحرب ولقياس الرأي العام وديناميّة الجماعة والاتصالات الشخصية. ولقد تم النظر إلى هذه المحاولات كمنطقة جديدة لعلم النفس العلمي. ولقد درست نماذج الاستجابات الجماعية تجريبيا في اليابان وكانت نتائجها فعالة (Hoshino & Umemoto, 1987). وفي عام ١٩٢٣ قام أونوشيما وساكوما بزيارة ألمانيا وعملا تحت لوين وعند عودتهما لليابان أدخلا نظريات كوهلر ولوين (Tanaka, 1966). ومن المجالات التي انتشرت وازدهرت هي علم نفس المجموعات. وكان كورت لوين أحد علماء النفس الذين ذاع صيتهم في اليابان ما قبل الحرب. وهكذا كانت دراسات لوين حول الجماعات الصغرى من الدراسات الأولى التي استقرت في المدة التي أعقبت الحرب في اليابان (Azuma, 1984). وإن تأكيد علماء النفس في اليابان على الخصوصية الجمعوية للمجتمع هي التي كانت وراء عملية الانتقاء المناسب لعلم النفس. لذلك كان علماء النفس في اليابان مفتونين بصورة غير عادية بأعمال كيرت لوين عن المجموعات الصغيرة ويتناغم ذلك تماما مع روح الجماعية في المجتمع الياباني والجمعوية في العمل وفي الشركات والمؤسسات المختلفة.

وأولى علماء النفس في اليابان اهتمامهم بمجال علم النفس الاجتماعي وأدخلوا التعديلات اللازمة على بعض المقاييس النفسية المستوردة بما يلائم ظروف الحضارة اليابانية (سويف، ١٩٧٨). ولقد أجريت الأبحاث السيكولوجية لمعرفة مدى تفوق خصائص القيادة الديمقراطية على القيادة الاستبدادية ولقد لعبت هذه الدراسات دورا أساسيا في عملية الاصلاح ولقد تم ذكر نتائج هذه الدراسات والاستشهاد بها في المجلات اليابانية. بالاضافة لذلك تم استخدام علم النفس الكبير (الماكرو) لدراسة الاقطاع والجوانب غير العقلانية في مدة ما قبل وأثناء الحرب في اليابان وساعد ذلك على ارساء قواعد المجتمع الديمقراطي (1984 Azuma,). ولقد وجد بعض الباحثين في اليابان أن التصنيع والتمدن والرأسمالية لن تحدث تغيرات دالة في نسق القيم الثقافية التي تؤكد على الانتماء وعلاقات القرابة الانسانية (1988 Misumi, ؛ Lebra, 1976). ولقد تغيرت عدة مظاهر خارجية للثقافة اليابانية ولكن على الرغم من ذلك فان جوهر الثقافة الذي يؤكد على العلاقات الانسانية ظل قويا. (et al,1994 Kim). ويؤكد ميسومي (Misumi, 1988) أن التقدم الهائل للاقتصاد الياباني تم نتيجة للمحافظة على علاقات الانتماء. ولقد تم تحوير الرأسمالية لكي تتواءم مع القيم التحتية للثقافة اليابانية التي تؤكد على العلاقات الانسانية. وفي دولة كاليابان ظلت القدرة على الاستجابة الجماعية بالنسبة للتحديات الداخلية والخارجية سليمة ومحتفظة ببكارتها.

ولعلنا نتساءل هل المجتمع العربي، مقارنة بتجربة اليابان، مجتمع فرداني أو جمعوي؟ ففي المجتمع العربي تشكل العائلة نواة التنظيم الاجتماعي ومركز الأنشطة الاقتصادية، فتتمحور بها وحولها حياة الناس ، بصرف النظر عن أنماط معيشتهم وانتماءاتهم الطائفية و الاثنية والاقليمية والقبلية (بركات، ١٩٨٤). ووصف العقل العربي بأنه عقل جمعي (الأنصاري، ١٩٩٧). وان العلاقات الجماعية في المجتمع العربي تتعارض تماما مع العلاقات الفردانية والاختيارية والموقوتة والتنافسية وغير الملزمة وغير الدائمة كما هو في المجتمع الغربي. وفي المجتمع العربي نجد أن علاقة الفرد بالجماعة لم تكن هي علاقة الاشباع الذاتي وتوكيد الذات كما نطالع في علم النفس الغربي. اذ ان وحدة التحليل الأساسية في المجتمع العربي ليست هي الفرد انما الأسرة أو الفرد في حالة انتماء عشائري أو قبلي. وان السؤال المحوري: لماذا لاحظ وانتبه علماء النفس في اليابان منذ مرحلة مبكرة للاختلافات «الفردانية» و«الجمعوية» في سياسة استيراد علم النفس وتصديره، بينما لم ينتبه علماء النفس العرب لذلك، مع العلم بأن هناك تشابها بين النظام الاجتماعي في اليابان وفي العالم العربي، ولكن لماذا استجاب علماء

النفس بصورة مختلفة في اليابان؟ وربما يكون أحد الأسباب هو الاهتمام بالبعد الثقافي لعلم النفس أو ما يمكن تسميته بـ «الحساسية الثقافية».

الحساسية الثقافية في علم النفس

ان أحد معالم التأسيس العلمي لعلم النفس في اليابان هو تجربة علماء النفس في تعاملهم مع عملية الانتقاء المناسب لعلم النفس المناسب والذي يتناغم مع البيئة المحلية. ويرجع السبب في ذلك إلى تمتع علماء النفس في اليابان بحساسية ثقافية عالية . ولذلك كانوا في بحث دائم ومستمر عن البعد الثقافي لعلم النفس (Azuma, 1984) ولقد أجريت العديد من الأبحاث عبر الثقافية في اليابان، مثلا ، (Akishige, 1968 ؛ Azuma & Imada, 1994). وقام كواتا (١٨٨٢–١٩٦٧)، وهو من أول المتخرجين في علم النفس، في مرحلة مبكرة بتقديم علم النفس الفلكلوري أو «الشعبي» في اليابان كما أقام معهد الأبحاث للثقافة الشرقية في جامعة طوكيو (Hoshino & Umemoto, 1987). وتُعَدُّ التقاليد اليابانية الثقافية مصدراً ثرياً لكي يقوم علماء النفس في اليابان بمساهمة أساسية لتطور علم النفس (Azuma & Imada, 1994). ومن بين الدراسات التي قام بها علماء النفس في اليابان تحليل التراث الشعبي الياباني (Kawai, 1982)، والخصائص الاعتمادية في الثقافة اليابانية، والأدوار المعرفية التقليدية (Hidano, 1980) ، والدوافع الداخلية للمجموعات الصغيرة، والعلم السلوكي للقيادة (Misumi, 1978)، وتهيئة الأطفال للإحساس بالآخرين (Conroy et al, 1980)، والنمو الاجتماعي المعرفي للأطفال .(Hess et al, 1980) وعادة ما يشارك الباحثون في دراسات بينية بين مختلف الكليات وخاصة في مجال علم النفس عبر الثقافي. ولعلماء النفس في اليابان رغبة غير عادية في تبادل الآراء والمعلومات ومعرفة الجماعات في الدول الأخرى وذلك لفهم مشاعرهم وتفكيرهم ودوافعهم وعلاقاتهم الشخصية ، وذلك لترقية الدراسات عبر الثقافية والتعاون بصورة متساوية مع الثقافات الأخرى (Hoshino & Umemoto, 1987). ولقد كتب لي بروفسر سابور اواواكي من جامعة شوا للبنات في اليابان طالبا ورقتي الموسومة «مأزق علم النفس الغربي في ثقافة غير غربية» والمنشورة في مجلة «علم النفس العالمي». (Khaleefa, 1997) وعبر ذلك تكاتبنا عن تجربة علم النفس الغربي في كل من اليابان وفي العالم العربي.

ولقد تساءل أحرشاو (١٩٩٤) لماذا بعد مضي ثلث قرن من العمل السيكولوجي ما يزال مشروعنا السيكولوجي في عزلة شبه تامة عن المحيط الطبيعي للإنسان وعن واقعه

الاجتماعي والثقافي؟ ان مرد هذا الفشل يكمن في تقدير أحرشاو في كون أن الضوابط التي توجه تفكيرنا السيكولوجي، هي ضوابط غربية منبثقة من تبعيتنا واستهلاكنا نظريات السيكولوجيا الغربية واتجاهاتها التي لا تعرف أدنى شيء عن الانسان العربي وعن نشاطه النفسي وتكوينه المعرفي (أحرشاو، ١٩٩٤). ولعل أنكى ما في الأمر أن عناية المشتغلين بعلم النفس بتراثهم القومي في ميدان اختصاصهم مفقودة، واذا كنا لا نحتاج الى التنويه بالتراث العربي الفني في الدراسات النفسية مما تزخر به كتبنا الفلسفية القديمة فاننا في أمس الحاجة الى توجيه عنايتنا واهتمام ناشئينا الى هذا التراث الضخم في هذا الميدان السيكولوجي المهم والعمل على احيائه والتعرف عليه (عاقل، ١٩٦٥). فان السؤال المهم: لماذا لم ينتبه علماء النفس العرب كما انتبه علماء النفس في اليابان الى الحساسية الثقافية في علم النفس وأهميتها الاستراتيجية في أية محاولة لتوطين علم النفس في العالم العربي؟. وحتى الأصوات التي تنادي بسيكولوجيا عربية أو اسلامية لم تتحول لأبحاث عبر ثقافية جادة.

هل هناك جامعة عربية تدرس مقررا صارما في علم النفس عبر الثقافي؟ ومَنْ منْ علماء النفس العرب من بحث بصورة جادة في علم النفس عبر الثقافي على مستوى عالمي أو محلي؟ ومن الملاحظ بأن هناك بعض الدراسات العربية التي تحمل عنوان «عبر ثقافي» ولكنها بلا مفاهيم أو نظريات أو أدوات علم النفس عبر الثقافي! ومن هم أعضاء الرابطة العالمية لعلم النفس عبر الثقافي من علماء النفس العرب؟ في دورية علم النفس عبر الثقافي هناك خمس مساهمات عربية بين ١٩٩٠ – ١٩٩٥، وكان الاسم العربي في ثلاث منها ليس هو الباحث الرئيس لأن الأخير هو من الغرب. ولقد كتب علماء النفس في اليابان دراسات عبر ثقافية ممتازة لمقارنة سلوكهم بالأمريكان. ومن أمثلة ذلك «استراتيجيات الأمومة لضبط سلوك الأطفال: الأسر اليابانية والأمريكية» (Conroy, et al., 1980)، والصمت في اليابان والولايات المتحدة» (Hasegawa & Gudykunst, 1998)، و«الفروق بين اليابانيين والأمريكان في ادراكهم المواقف الاجتماعية الصعبة» (Hammer & Wiseman, 1998 Nishida,).

ملامح التوطين المتناغم لعلم النفس في اليابان

اللغة اليابانية والمفاهيمية المتطورة

ان أحد ملامح التوطين المتناغم لعلم النفس في اليابان هو اللغة اليابانية لعلم النفس

مكان في اليابان بسبب وجود المبادرة «الجمعوية» (Collectivism) المناقضة لها على الدوام (كورودا، ١٩٨٧). هناك عدة دراسات عن علم النفس الاجتماعي في اليابان، مثلا، (Azuma, 1994; Vogel, 1979). وواحد من مظاهر علم النفس في اليابان هو علاقة علم النفس بالمجتمع. وفي يابان ما بعد الحرب عمل بعض علماء النفس في بعض المجالات الخاصة بالمجتمع. وكان التوجيه والإرشاد الجماعي أكثر انتشارا في الصناعة والأعمال (Tanaka, 1966). وهناك تأكيد شامل في اليابان على التعلم الجماعي وحل المشكلات. فجزء كبير من وقت التلميذ سواء في داخل الفصل الدراسي أو خارجه يخصص للدراسة الجماعية (Vogel, 1979). ويتعلم التلميذ مهارات التعلم الجماعي وحل المشكلات والحساسية لزملائه والحد من أنانيته من خلال المشروعات والرحلات الجماعية، وتنظيم الفصل الدراسي، والأنشطة الجماعية الوثيقة الصلة التي تستمر فيها عضوية الفرد عدة سنوات. وهناك شعور عنيف بالفخر بإنجازات الفريق أو الجماعة ينتشر في الثقافة كلها. وأكثر المحكات أهمية في تقدير نوع العمل للترقية الدورية هو القدرة على العمل مع الآخرين بانسجام (تورانس، ١٩٨٠).

ففي اليابان أنشئت أقسام علم النفس الاجتماعي التجريبي في بعض الجامعات القومية. وكانت هناك أهمية خاصة لذلك بالنسبة لدراسة الديمقراطية في يابان ما بعد الحرب ولقياس الرأي العام ودينامية الجماعة والاتصالات الشخصية. ولقد تم النظر الى هذه المحاولات كمنطقة جديدة لعلم النفس العلمي. ولقد درست نماذج الاستجابات الجماعية تجريبيا في اليابان وكانت نتائجها فعالة (Hoshino & Umemoto, 1987). وفي عام ١٩٢٣ قام أونوشيما وساكوما بزيارة ألمانيا وعملا تحت لوين وعند عودتهما لليابان أدخلا نظريات كوهلر ولوين (Tanaka, 1966). ومن المجالات التي انتشرت وازدهرت هي علم نفس المجموعات. وكان كورت لوين أحد علماء النفس الذين ذاع صيتهم في اليابان ما قبل الحرب. وهكذا كانت دراسات لوين حول الجماعات الصغرى من الدراسات الأولى التي استقرت في المدة التي أعقبت الحرب في اليابان (Azuma, 1984). وإن تأكيد علماء النفس في اليابان على الخصوصية الجمعوية للمجتمع هي التي كانت وراء عملية الانتقاء المناسب لعلم النفس. لذلك كان علماء النفس في اليابان مفتونين بصورة غير عادية بأعمال كيرت لوين عن المجموعات الصغيرة ويتناغم ذلك تماما مع روح الجماعية في المجتمع الياباني والجمعوية في العمل وفي الشركات والمؤسسات المختلفة.

وأولى علماء النفس في اليابان اهتمامهم بمجال علم النفس الاجتماعي وأدخلوا التعديلات اللازمة على بعض المقاييس النفسية المستوردة بما يلائم ظروف الحضارة اليابانية (سويف، ١٩٧٨). ولقد أجريت الأبحاث السيكولوجية لمعرفة مدى تفوق خصائص القيادة الديمقراطية على القيادة الاستبدادية ولقد لعبت هذه الدراسات دورا أساسيا في عملية الاصلاح ولقد تم ذكر نتائج هذه الدراسات والاستشهاد بها في المجلات اليابانية. بالاضافة لذلك تم استخدام علم النفس الكبير (الماكرو) لدراسة الاقطاع والجوانب غير العقلانية في مدة ما قبل وأثناء الحرب في اليابان وساعد ذلك على ارساء قواعد المجتمع الديمقراطي (Azuma, 1984). ولقد وجد بعض الباحثين في اليابان أن التصنيع والتمدن والرأسمالية لن تحدث تغيرات دالة في نسق القيم الثقافية التي تؤكد على الانتماء وعلاقات القرابة الانسانية (Misumi, 1988 ؛ Lebra, 1976). ولقد تغيرت عدة مظاهر خارجية للثقافة اليابانية ولكن على الرغم من ذلك فان جوهر الثقافة الذي يؤكد على العلاقات الانسانية ظل قويا. (Kim et al,1994). ويؤكد ميسومي (Misumi, 1988) أن التقدم الهائل للاقتصاد الياباني تم نتيجة للمحافظة على علاقات الانتماء. ولقد تم تحوير الرأسمالية لكي تتواءم مع القيم التحتية للثقافة اليابانية التي تؤكد على العلاقات الانسانية. وفي دولة كاليابان ظلت القدرة على الاستجابة الجماعية بالنسبة للتحديات الداخلية والخارجية سليمة ومحتفظة ببكارتها.

ولعلنا نتساءل هل المجتمع العربي، مقارنة بتجربة اليابان، مجتمع فرداني أو جمعوي؟ ففي المجتمع العربي تشكل العائلة نواة التنظيم الاجتماعي ومركز الأنشطة الاقتصادية، فتتمحور بها وحولها حياة الناس ، بصرف النظر عن أنماط معيشتهم وانتماءاتهم الطائفية و الاثنية والاقليمية والقبلية (بركات، ١٩٨٤). ووصف العقل العربي بأنه عقل جمعي (الأنصاري، ١٩٩٧). وان العلاقات الجماعية في المجتمع العربي تتعارض تماما مع العلاقات الفردانية والاختيارية والموقوتة والتنافسية وغير الملزمة وغير الدائمة كما هو في المجتمع الغربي. وفي المجتمع العربي نجد أن علاقة الفرد بالجماعة لم تكن هي علاقة الاشباع الذاتي وتوكيد الذات كما نطالع في علم النفس الغربي. اذ ان وحدة التحليل الأساسية في المجتمع العربي ليست هي الفرد انما الأسرة أو الفرد في حالة انتماء عشائري أو قبلي. وان السؤال المحوري: لماذا لاحظ وانتبه علماء النفس في اليابان منذ مرحلة مبكرة للاختلافات «الفردانية» و«الجمعوية» في سياسة استيراد علم النفس وتصديره، بينما لم ينتبه علماء النفس العرب لذلك، مع العلم بأن هناك تشابها بين النظام الاجتماعي في اليابان وفي العالم العربي، ولكن لماذا استجاب علماء

النفس بصورة مختلفة في اليابان؟ وربما يكون أحد الأسباب هو الاهتمام بالبعد الثقافي لعلم النفس أو ما يمكن تسميته بـ «الحساسية الثقافية».

الحساسية الثقافية في علم النفس

ان أحد معالم التأسيس العلمي لعلم النفس في اليابان هو تجربة علماء النفس في تعاملهم مع عملية الانتقاء المناسب لعلم النفس المناسب والذي يتناغم مع البيئة المحلية. ويرجع السبب في ذلك إلى تمتع علماء النفس في اليابان بحساسية ثقافية عالية . ولذلك كانوا في بحث دائم ومستمر عن البعد الثقافي لعلم النفس (Azuma, 1984) ولقد أجريت العديد من الأبحاث عبر الثقافية في اليابان، مثلا ، (Akishige, 1968 ؛ Azuma & Imada, 1994). وقام كواتا (١٨٨٢-١٩٦٧)، وهو من أول المتخرجين في علم النفس، في مرحلة مبكرة بتقديم علم النفس الفلكلوري أو «الشعبي» في اليابان كما أقام معهد الأبحاث للثقافة الشرقية في جامعة طوكيو (Hoshino & Umemoto, 1987). وتُعَدُّ التقاليد اليابانية الثقافية مصدراً ثرياً لكي يقوم علماء النفس في اليابان بمساهمة أساسية لتطور علم النفس (Azuma & Imada, 1994). ومن بين الدراسات التي قام بها علماء النفس في اليابان تحليل التراث الشعبي الياباني (Kawai, 1982)، والخصائص الاعتمادية في الثقافة اليابانية، والأدوار المعرفية التقليدية (Hidano, 1980) ، والدوافع الداخلية للمجموعات الصغيرة، والعلم السلوكي للقيادة (Misumi, 1978)، وتهيئة الأطفال للإحساس بالآخرين (Conroy et al, 1980)، والنمو الاجتماعي المعرفي للأطفال .(Hess et al, 1980) وعادة ما يشارك الباحثون في دراسات بينية بين مختلف الكليات وخاصة في مجال علم النفس عبر الثقافي. ولعلماء النفس في اليابان رغبة غير عادية في تبادل الآراء والمعلومات ومعرفة الجماعات في الدول الأخرى وذلك لفهم مشاعرهم وتفكيرهم ودوافعهم وعلاقاتهم الشخصية ، وذلك لترقية الدراسات عبر الثقافية والتعاون بصورة متساوية مع الثقافات الأخرى (Hoshino & Umemoto, 1987). ولقد كتب لي بروفسر سابور اواواكي من جامعة شوا للبنات في اليابان طالبا ورقتي الموسومة «مأزق علم النفس الغربي في ثقافة غير غربية» والمنشورة في مجلة «علم النفس العالمي». (Khaleefa, 1997) وعبر ذلك تكاتبنا عن تجربة علم النفس الغربي في كل من اليابان وفي العالم العربي.

ولقد تساءل أحرشاو (١٩٩٤) لماذا بعد مضي ثلث قرن من العمل السيكولوجي ما يزال مشروعنا السيكولوجي في عزلة شبه تامة عن المحيط الطبيعي للإنسان وعن واقعه

الاجتماعي والثقافي؟ ان مرد هذا الفشل يكمن في تقدير أحرشاو في كون أن الضوابط التي توجه تفكيرنا السيكولوجي، هي ضوابط غربية منبثقة من تبعيتنا واستهلاكنا نظريات السيكولوجيا الغربية واتجاهاتها التي لا تعرف أدنى شيء عن الانسان العربي وعن نشاطه النفسي وتكوينه المعرفي (أحرشاو، ١٩٩٤). ولعل أنكى ما في الأمر أن عناية المشتغلين بعلم النفس بتراثهم القومي في ميدان اختصاصهم مفقودة، واذا كنا لا نحتاج الى التنويه بالتراث العربي الفني في الدراسات النفسية مما تزخر به كتبنا الفلسفية القديمة فاننا في أمس الحاجة الى توجيه عنايتنا واهتمام ناشئينا الى هذا التراث الضخم في هذا الميدان السيكولوجي المهم والعمل على احيائه والتعرف عليه (عاقل، ١٩٦٥). فان السؤال المهم: لماذا لم ينتبه علماء النفس العرب كما انتبه علماء النفس في اليابان الى الحساسية الثقافية في علم النفس وأهميتها الاستراتيجية في أية محاولة لتوطين علم النفس في العالم العربي؟. وحتى الأصوات التي تنادي بسيكولوجيا عربية أو اسلامية لم تتحول لأبحاث عبر ثقافية جادة.

هل هناك جامعة عربية تدرس مقررا صارما في علم النفس عبر الثقافي؟ ومَنْ منْ علماء النفس العرب من بحث بصورة جادة في علم النفس عبر الثقافي على مستوى عالمي أو محلي؟ ومن الملاحظ بأن هناك بعض الدراسات العربية التي تحمل عنوان «عبر ثقافي» ولكنها بلا مفاهيم أو نظريات أو أدوات علم النفس عبر الثقافي! ومن هم أعضاء الرابطة العالمية لعلم النفس عبر الثقافي من علماء النفس العرب؟ في دورية علم النفس عبر الثقافي هناك خمس مساهمات عربية بين ١٩٩٠ — ١٩٩٥، وكان الاسم العربي في ثلاث منها ليس هو الباحث الرئيس لأن الأخير هو من الغرب. ولقد كتب علماء النفس في اليابان دراسات عبر ثقافية ممتازة لمقارنة سلوكهم بالأمريكان. ومن أمثلة ذلك «استراتيجيات الأمومة لضبط سلوك الأطفال: الأسر اليابانية والأمريكية» (Conroy, et al., 1980)، والصمت في اليابان والولايات المتحدة» (Hasegawa & Gudykunst, 1998)، و«الفروق بين اليابانيين والأمريكان في ادراكهم المواقف الاجتماعية الصعبة» (Hammer & Wiseman, 1998 .(Nishida,

ملامح التوطين المتناغم لعلم النفس في اليابان

اللغة اليابانية والمفاهيمية المتطورة

ان أحد ملامح التوطين المتناغم لعلم النفس في اليابان هو اللغة اليابانية لعلم النفس

تدريسا وبحثا وليس اللغات الأجنبية. ولقد شرعت اليابان في عملية التحديث من خلال اللغة اليابانية و لم تتحول اليابان من ناحية لغوية للغة الأجنبية ويعبر ذلك المنحى عن بط عملية التمثيل القيمي والذي يختلف عن التمثيل التكنولوجي (مزروعي ، ١٩٧٨). اعتمدت المؤسسات التربوية على اللغة اليابانية كوسيلة للتعليم في جميع الحقول عمليا، وبينها الطب والهندسة ومع أن الكثير من الكلمات الأجنبية تستخدم (كورودا، ١٩٨٧). ومع ذلك فان لدى تلاميذ المدارس الثانوية وطلاب الجامعات اليابانيين معرفة باللغات الأجنبية أكثر من أقرانهم في أي بلد من بلاد العا لم (تورانس، ١٩٨٠). ومعظم الطلاب اليابانيين يمكنهم قراءة اللغة الانجليزية أو لغة أجنبية أخري مع العلم بأن معظم الكتب الخاصة بعلم النفس كتبت باللغة اليابانية (Hoshino & Umemoto, 1987). و على الرغم من أن غالبية علماء النفس اليابانيين قد تدربوا في الجامعات اليابانية على اللغة اليابانية الا أنهم تواقـون للتعـاون العالمي وتوضيح تأثيرات علم النفـس الغـربي في الثقـافة اليـابانيـة (Azuma, 1984). وبالامكان بالنسبة لمبتدئ علم النفس التجريبي أن يحصل على معلومات أساسية من الكتب اليابانية لعلم النفس . واذا كان يحتاج لمعلومات اضافية يمكن الحصول عليها من المجلة اليابانية لعلم النفس أو عروض علم النفس الياباني . بالاضافة الى ذلك تقدم بعض الأوراق المقدمة في ندوات علم النفس بعض المعلومات القيمة في علم النفس التجريبي (Tanaka, 1966).

ويكمن وجه مهم لاختلاف المثاقفة السيكولوجية بين العا لم العربي واليابان مع الغرب في عملية التعامل مع اللغة. وفي العا لم العربي كانت اللغة الانجليزية واللغة الفرنسية هما لغتا المثاقفة السيكولوجية مع الغرب، وهما لغتا التدريس في الجامعات وكذلك لغتا البحث وربما لغتا المخاطبة في بعض مجالس أقسام علم النفس في الجامعات العربية حتى وقت قريب. ففي مصر كان تدريس علم النفس في الجامعات المصرية في الثلاثينات والأربعينات باللغة الفرنسة وكانت المراجع بالفرنسية كذلك. وشهدت الأربعينات أول نشر لكتابين بالعربية للقوصي ومراد (أبو حطب، ١٩٩٢)، وتدرس مادة علم النفس في الجامعات اللبنانية اما بالانجليزية أو الفرنسية (دياب، ١٩٦٥). وفي سوريا كانت الدراسات السيكولوجية مطبوعة بالطابع الفرنسي. وكان التأليف اقتباسا وترجمة وتلخيصا وتنسيقا مستمدا من مراجع أجنبية معظمها فرنسي وفيما بعد انجليزي وأمريكي (عاقل، ١٩٦٥). ومن خصائص حركة التأليف السيكولوجي في العا لم العربي أن أغلب الكتب هي أقرب الى الاقتباس والتعريب أو حتى النقل عن مراجع أجنبية معظمها انجليزي أو فرنسي (أحرشاو، ١٩٩٤). وفي السودان مثلا

لقد درس كاتب البحث علم النفس بالغة الانجليزية. ويدرس علم النفس التربوي للطلاب بالانجليزية ويقوم الطلاب أنفسهم بعد التخرج بتدريس المادة نفسها باللغة العربية لطلاب المدارس الثانوية. ان ذلك يعبر من دون شك عن التبعية اللغوية، وأن هذه التبعية، كما يقول محرم (١٩٩٤) «تخلق آليا تبعية ثقافية، والأخيرة هي بغير شك المكون الرئيس للانكسار النفسي».

واذا أخذنا نموذج المغرب لمعرفة عدد الأبحاث واللغة التي تكتب بها فقد بلغت المقالات التي نشرت في مجال علم النفس حوالي ١١٦ مقالة ، ٥٧ منها كتبت باللغة الفرنسية و٥٩ باللغة العربية. و بلغ عدد الأطروحات الجامعية عام (١٩٨٨) ٦٣ أطروحة منها ٤٦ باللغة الفرنسية و١٧ باللغة العربية. وبلغ عدد كتب علم النفس ٢٠ كتابا منها ١٠ باللغة العربية و ١٠ باللغة الفرنسية. وكان أول مؤلف من المجموعة الفرنسية عام ١٩٣٤ بينما أول مؤلف بالعربية عام ١٩٦٨ (أحرشاو ، ١٩٨٨). والمسافة الفاصلة بين التأليف بالفرنسية والعربية في المغرب كان ٣٤ عاما من الفرنسة السيكولوجية. ولاحظ عاقل (١٩٦٥) «ضعف طلاب الجامعات العربية باللغات الأجنبية مما يعوقهم عن الرجوع الى المصادر الأجنبية». وان مجموعة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس في أقسام علم النفس بالجامعات العربية لا يجيدون لغة أخرى للتواصل العلمي كما لدى رفقائهم في اليابان. أو حتى لغة تمكنهم من قراءة الدوريات الغربية وهضمها أو تسمح لهم بالمشاركة في المؤتمرات العالمية بتقديم ورقة أو ادارة نقاش أو تصميم بوستر أو حتى الاستماع فقط من غير مشاركة أو كتابة خطاب للانضمام لاحدى جمعيات علم النفس أو الاستفسار عن مادة لدراسة محددة من الغرب. يحدثنا تاريخ العلوم عند العرب والمسلمين بأن العلماء العرب كانوا على معرفة تامة باللغات الأخرى واشتهر منهم تخصصيون في ترجمة العلوم الاغريقية للعربية. وأن التأليف باللغة العربية ابان العصر الذهبي للحضارة العربية الاسلامية هو أحد أهم الملامح المهمة في ابداع العلماء العرب والمسلمين في مجال علم النفس.

أما بالنسبة للمفاهيمية المتطورة فتُعَدُّ ملمحاً من ملامح التوطين المتناغم لعلم النفس في اليابان، اذ ان علماء النفس يفضلون عملية تطوير واشتقاق مفاهيم جديدة وبلورة نظريات جديدة، وتقنيات جديدة متدرجة لعدة سنوات أكثر من عملية الاعتماد الكامل على المفاهيم والمناهج التي طورت في الغرب لوصف الثقافة المحلية وتحليلها في اليابان. انه بجانب قدرة اليابان على المساهمة في معظم مجالات أبحاث علم النفس في مركز ممتاز بالمساهمة بمفاهيم

ومناظير جديدة ومتممة لتطور علم النفس لكافة الانسانية (أزومة، ١٩٨٤). وهناك مجموعة من علماء النفس في اليابان الذين لهم محاولات رائدة لتحليل المفاهيم السيكولوجية المرتبطة بالثقافة المحلية في اليابان. مثلا قام ريو ببحث تجريبي عن مفهوم «كانس» أو الحاسة السادسة ومفهوم الالهام كما قام بتأليف كتابين عام ١٩٣٣ و١٩٣٨. ودرس تانيناري مفهوم «كويويشيكي» أو الوعي عام ١٩٣٥. وأيضا قام كاكوشو بدراسة مفهوم «سابي» عام ١٩٣٨ (Hoshino & Umemoto, 1987). وتبعا لذلك درس علم النفس في فلسفة زين (1968 Akishige,). بالاضافة لذلك فقد أجريت بعض المحاولات اليابانية لاستخلاص مفاهيم علم النفس الكامن في الفلسفة البوذية من خلال تأثيرها في ممارسات العلاج النفسي (1984 Azuma,)، ولهم في هذا الصدد اسهامهم الأصيل اذ يمارسون نوعا معينا من العلاج النفسي يحمل اسم «علاج موريتا» وهو شبيه بما يعرف «العلاج بالعمل» (سويف، ١٩٧٨: ١٦٧–١٦٨). وتكثر في دراسات علم النفس المنشورة في اليابان وخارجها استخدام المفاهيم اليابانية، ويلاحظ كثرة الاقتباسات من المراجع المحلية.

وفي العالم العربي كشفت دراسة الخليفة (٢٠٠٠) عن توطين علم النفس في العالم العربي من خلال أبحاث الذكاء والابداع والموهبة بأن هناك كثرة بالنسبة للمفاهيم وللاقتباسات من المراجع الأجنبية (٦٠٪) والاعتماد عليها بصورة أساسية في الأبحاث. ولم تتضمن بعض الدراسات العربية أية مراجع عربية أو مراجع من دول غير غربية، مثل دول العالم الثالث. وهناك قلة من الدراسات التي اعتمدت اعتمادا كاملا على المصادر والمراجع العربية. وكانت غالبيتها عن موضوعات سيكولوجية كتبها أفراد من خارج دائرة علم النفس. وأسفرت الدراسة عن أن أكثر من ثلثي المفاهيم المستخدمة في الأبحاث هي مفاهيم أجنبية تماما، ويوضح ذلك الارتباط بين طبيعة الاقتباسات أو المراجع من جهة، وبين المفاهيم من جهة أخرى. ولقد لاحظت ابان انعقاد «ندوة علم النفس وآفاق التنمية في دول مجلس التعاون» والمنعقدة في جامعة قطر ١٩٩٨ أنه لم يتم تقديم أي مفاهيم جديدة في علم النفس في الأوراق المقدمة أو النقاش الدائر في الندوة. وكان علماء النفس العرب في دراسة الخليفة (١٩٩٨) ينظرون الى علم النفس بعدسات غربية تماما تعوق الادراك السليم عن فهم المفاهيم المحلية للابداع والذكاء والموهبة في العالم العربي.

ويعبر أحرشاو (١٩٩٤) عن اخفاق الفئة المهتمة بالعمل السيكولوجي في الوطن العربي في خلق وتأسيس تقاليد لبرنامج سيكولوجي يتكيف وخصوصيات الواقع العربي. وحين

يكتب أزومة من اليابان بصورة معبرة ومدهشة قائلا: عندما ينظر عالم النفس الى ثقافة غير غربية بعدسات غربية ربما يفشل في معرفة جوانب مهمة في الثقافة غير الغربية لأن التصور لعملية ادراك هذه الجوانب ليست موجودة أساسا في علمه. ولكن هذا لا يعني أن علم النفس الذي تطور في ثقافة محددة ليست له قيمة لحل المشكلات في الثقافات الأخرى. انها عملية كاستخدام البرمجة في الكمبيوتر التي طورت لحل مشكلات محددة ولكن يمكن استخدامها لحل مشكلات أخرى. ان البرمجة الموجودة سلفا تعتبر بداية حسنة لكن هناك أهمية باضافة حلقات وعقد وأجزاء جديدة لكيما تتعامل بفعالية مع المشكلات الجديدة (Azuma, 1984). والسؤال الذي يطرح نفسه لماذا هناك شفافية لدى علماء النفس في اليابان بتطوير مفاهيم جديدة من واقع البيئة المحلية و لم يستطع علماء النفس العرب القيام بذلك؟ مع العلم أن اللغة العربية ثرية ومرنة وقابلة للتطويع والاشتقاق والتوليد. ولقد درس علماء النفس العرب الطباق والجناس والمقابلة والتضاد في اللغة العربية. وربما يكون أحد العوامل في ذلك هو غياب التماثل أو التماثلية المبدعة.

التماثلية والتقابلية المبدعة

ان أحد ملامح توطين علم النفس وتناغمه في اليابان هو ما يمكن تسميته بالتماثلية أو «التقابلية المبدعة» وأعني به تقليد نماذج علم النفس المستورد ومن ثم هضمه ومن بعد الاتيان بنماذج مماثلة للنماذج الأصلية من واقع البيئة المحلية. وبدأت الحكومة اليابانية أولى المحاولات لانتاج تكنولوجيا مماثلة للتكنولوجيا المستوردة لتجنب الاستمرار في استيرادها مصنعة جاهزة. وقد مضت عملية التقليد هذه بصورة تدريجية مستخدمة المواد الخام المتوافرة محليا، مما سهل ادخال التكنولوجيا في عدة مجالات وحقول. وكانت تلك تجربة طويلة قائمة على الخطأ والصواب قبل أن تمكن اليابانيون من اعادة صنع المعدات والآلات المستقدمة من الخارج. وعلى سبيل المثال فحينما وصلت الى اليابان عام ١٨٧٢ القطارات التي صممها مصممون يابانيون وأنتجت في الولايات المتحدة، قام الخبراء اليابانيون فورا بتفكيك أحدها وتمكنوا من انتاج قطارات مماثلة لها خلال ١١ سنة فقط (بطرس، ١٩٨٦). ويستند النموذج الياباني في التنمية الى عدد من العناصر أهمها: استيعاب التقانات الحديثة استيعابا تاما، التجديد التقاني المستمر، وتطعيم (أو تهجين) التقانات الحديثة أيا كان مصدرها مع أساليب الادارة والمفاهيم الحضارية السائدة. ويبرز دور الدولة في النموذج الياباني بصورة

جلية منظماً ومنسقاً لجهود الأفراد والمؤسسات المعنية بالتنمية وبمنظومة العلوم والتقانة المحلية. ومن أهم المفاهيم التي تضمنتها التنمية المستندة الى العلوم والتقانة في اليابان، أن هدف نقل التقانة دوما هو استخدامها من أجل تنمية القدرات المحلية لا الاستعاضة عنها .

ولقد استوردت اليابان علم النفس من أمريكا ومن ألمانيا ولكن الجزء الأساسي من علم النفس التجريبي كان من المدرسة الألمانية مثل البنائية والجشطلتية (Tanaka, 1966). وقام علماء النفس في اليابان بتبني علم النفس التجريبي المستورد واستيعابه ومن ثم دمغه محليا بالختم الياباني. ولقد افتتحت جامعة طوكيو عام ١٨٧٧ وحينها تم ادخال علم النفس. وما بعد عام ١٩٢٠ كان هناك تزايد ملحوظ في عدد الدراسات السيكولوجية وكان رأس الرمح في ذلك هي حركة القياس العقلي. ولقد تم استيعاب مقياس بينيه للذكاء لكي يتناسب مع الثقافة اليابانية وتم استخدامه في التصنيف التربوي وفي الاختيار المهني والحربي بالإضافة الى ذلك تم تطوير وتطبيق اختبارات الاستعدادات وعادات العمل عام ١٩٣٠. وكان لهذه الاختبارات فوائد أخرى مثل تقليل الإصابات وتحسين كفاءة العمل. وفي عام ١٩٣٥ تم تعيين مجموعة من علماء النفس في بعض المؤسسات ذات الصيغة التطبيقية مثل المعهد القومي لأبحاث التربية الرياضية، ومعهد أبحاث العمل، ومعهد منشوريا لأبحاث سكك الحديد، وقسم علم نفس الطيران بجامعة طوكيو (Azuma, 1984). وقام كوتيك وماياتا (Kotake & Miyata, 1958) في جامعة كوانسي جاكيون بمجموعة من الأبحاث عن الاشتراط والانعكاسات منذ الأربعينات. وكانت تجارب علم النفس في اليابان تجرى بذات الدقة للتجارب التي أجريت في الغرب. وهناك تقليد دقيق ولكنه مبدع في ذات الوقت من خلال نقده وتجاوزه . ففي اليابان هناك اتجاهات نقدية لعلم النفس، وهناك عدة مناظرات حول ايجابيات وسلبيات علم النفس.

وفي مجال تقانة علم النفس أو السيكوتكنلوجيا فقد كان لعلماء النفس في اليابان قدرة فائقة على استيعاب مقاييس الذكاء المستوردة من الغرب وتهجينها وتجديدها وتقنينها ومن ثم تجاوزها بعمل مقاييس مماثلة من واقع البيئة المحلية اليابانية مقابلة تماما للمقاييس الأجنبية. فكثيرا من المقاييس المستخدمة تم تمثيلها وتطويرها خلال سلسلة من المراحل وخاصة مرحلة التبني ، والتكييف، والتأصيل الياباني و التناغم. وبوسعنا مقارنة تأسيس القياس النفسي في

اليابان بتأسيسه في العالم العربي بإلقاء نظرة تاريخية على ذلك الموضوع. لقد تم استيراد مقاييس الذكاء للعالم العربي منذ مرحلة مبكرة. لقد اهتم القباني بصفة خاصة بإعداد الاختبارات لقياس الذكاء وإليه يرجع الفضل في حركة القياس السيكولوجي. والقوصي هو رائد حركة دراسة القدرات العقلية الذي يرتبط اسمه في الأوساط العلمية في الخارج بمجموعة الباحثين الذين اكتشفوا عن القدرات المكانية (مراد، ١٩٦٥). وكان أول تطبيق لاختبارات الذكاء في مصر عام ١٩٢٨ فلقد استخدم القباني مقياس بلالارد للذكاء ومقياس رسم الرجل. وقام إسماعيل ومليكة عام ١٩٥٦ بتقنين مقياس وكسلر – بلفيو للذكاء وتم نشر مقياس وكسلر لذكاء الأطفال عام ١٩٦١ (أبو حطب، ١٩٩٢). وفي العراق ترجم زريق مقياس تيرمان–استانفورد للذكاء في عام ١٩٢٨ . وقام النحاس بتحرير مقياس ستانفور–بينيه للهجة العراقية عام ١٩٤٦ (البسام، ١٩٦٥). وفي السودان تم أول تطبيق لمقاييس الذكاء عام ١٩٥٠ بينما كان أول تقنين لمقياس رسم الرجل بواسطة بدري عام ١٩٦٤، وأول تقنين لمقاييس وكسلر عام ١٩٨٧ . وفي المغرب قام أحرشاو بتقنين مقياس وكسلر لذكاء الراشدين عام ١٩٧٨، وفي الأردن قام الكيلاني بإعداد صورة أردنية من مقياس وكسلر لذكاء الراشدين عام ١٩٧٩. وفي الكويت قام أبو علام بإعداد أول تقننين لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال عام ١٩٧٣.

لقد كتب أحرشاو (١٩٩٤) مؤلفا ممتازا عن «واقع التجربة السيكولوجية في الوطن العربي» ووجد أن اهتمام علماء النفس العرب بالأساليب القياسية في أبعادها النفسية والعقلية والتربوية قد تجلى في ٨٧ محاولة. ٤٠ محاولة في مجال ترجمة المقاييس، و٢٥ منها تمت في مجال التعديل، و ٢٢ تمت في مجال الإعداد. ويعني هذا أنه وعلى امتداد ما يقارب من نصف قرن من العمل السيكولوجي في الوطن العربي، وبشكل خاص في جمهورية مصر العربية التي تشكل النموذج القائم الذات في هذا المضمار، فإن عدد المحاولات التي تحققت في مجال الإعداد المحلي لأدوات قياسية تتساوق مضامينها وخصوصيات الواقع العربي قد وصل إلى ٢٢ محاولة : ٦ منها لقياس الذكاء العام و٨ لقياس الاستعداد والتحصيل و٢ لقياس التدهور العقلي و٦ لقياس الشخصية. والحقيقة، كما يقول أحرشاو (١٩٩٤)، أن هذا العدد وإن كان يبدو مهماً من الناحية الكمية فهو غير ذلك من ناحية التوظيف والاستعمال.

وبالتالي فإن هذه المحاولات لم تحظ بالاستخدام الواسع ولا بالمصداقية العلمية التي اكتسبتها بعض المقاييس الواسعة الانتشار، وفي مقدمتها مقاييس بينيه ووكسلر للذكاء ومقاييس ثرستون وبنيت للاستعداد والتحصيل ومقياس بندر – جشطالت للتدهور العقلي ثم مقياس رورشاخ وسترونج وموراي للشخصية. ومرد هذا القصور على حسب تعبير أحرشاو (١٩٩٤) «هو استمرار واقعة افتقارنا في العالم العربي إلى مشروع سيكولوجي هادف». وفي تقديري، إن مدة ٧٠ عاما منذ أول تطبيق لمقاييس الذكاء في العالم العربي عام ١٩٢٨ في مصر والعراق كان ذلك كافيا بتطوير أقيسة سيكولوجية من واقع البيئة العربية كما كانت ١١ سنة فقط كافية بتقليد أول قطار وإنتاجه في اليابان. ويمكن أن نلاحظ الفرق ما بين المقياس السيكولوجي وما بين القطار. فيا ترى ما السبب الذي جعل علماء النفس في اليابان يتميزون بروح «التماثلية المبدعة» للإنتاج السيكولوجي في حين يفتقرها علماء النفس العرب؟ ربما يكون أحد الأسباب لذلك هو غياب دافع الإنجاز وتناغميته.

دافعية وتناغمية الإنجاز

ملمح آخر من ملامح توطين علم النفس وتناغمه في اليابان هو دافعية الإنجاز وتناغميته للأفراد والجماعات. قام تورانس (١٩٨٠)، عالم النفس الأمريكي الشهير، والذي أعد مجموعة من أميز مقاييس الإبداع في العالم بزيارة لليابان. وفي تقرير أعده وصف فيه اليابان بأنها أمة ذات ١١٥ مليون من فائقي الإنجاز (Forbis, 1976). وهم كل سكان اليابان، بمعنى أن جميع أبناء اليابان منجزون وهو الأمر الذي جعل اليابان الدولة رقم واحد في العالم في عديد من مظاهر الإنجاز. والسبب في رأيه هو المناخ الثقافي الميسر للسلوك الابداعي والذي يمكن إنجازه في الدقة والنظام والصرامة والجد والجهد المكثف وزيادة الكفاءة منذ الصغر، وتعميق الانتماء للجماعة واحترام روح الفريق منذ بداية العمر، والتدريب على الحل الذاتي للمشكلات. وتعد كلمة «آيشبان» (Ichiban) كلمة مهمة في اليابان وتعني رقم واحد ومع ذلك فإن اليابانيين متواضعون ولا نسمع كثيرا عن إنجازاتهم. ويأتي تلاميذ المدارس اليابانية في المرتبة الأولى في الاختبارات الدولية للتحصيل في الرياضيات والعلوم. ويكمل ٩٠٪ من اليابانيين تقريبا المدرسة الثانوية، وهذه هي أعلى نسبة من أي قطر آخر في العالم.

ربما يقودنا ذلك إلى إبراز نقطة أساسية وهي التناغم النفسي الموجود بين العبقرية اليابانية

في العلم والتقانة والعبقرية اليابانية في الفنون والآداب. فهذه النماذج العبقرية هي مترابطة مع بعض وربما بكيفية غير قابلة للانفصال. ولهذا الترابط أسبابه فقد لاحظ تورانس (١٩٨٠) التركيز على تنمية المهارات الحسية والأداء الموسيقي والإنتاج الفني والتمثيل الدرامي ومهارات التعاون في الجماعة لدى التلاميذ بدءا من مرحلة رياض الأطفال. ويضيف تورانس لم أكن أتصور ما رأيته في الرياض الخمسة عشر. فقد فاقت المهارات الجسمية والأداء الموسيقي والإنتاج الفني والتمثيل الدرامي ومهارات التعاون في الجماعة لدى التلاميذ أي شيء رأيته من قبل وما كنت اعتقده ممكنا بالنسبة لنمو الأطفال. ولقد كان الأداء في هذه المجالات مصحوبا بنوع من التعبير الابتكاري وحل المشكلات. كنت اعتقد أنه يفوق قدرة التلاميذ في هذه المرحلة من العمر (من سن ٣-٦). وأحد الظروف الميسرة التي يتخلل الثقافة اليابانية هو الاهتمام بالتدريب على المثابرة وما يسمونه بـ «النظرة البعيدة» . لكي يحقق اليابانيون الامتياز في أية مهارة ذات قيمة، فانهم يتوقعون أن يتطلب ذلك سنين عديدة من التدريب الشديد والتمرين. وهم يعتبرون الطُرق القصيرة ضارة (تورانس، ١٩٨٠). وحتى في مدة الحرب كان هناك مثابرة في أنشطة علم النفس وكان هناك انفعال حقيقي به في اليابان. وكان علماء النفس الشباب ينسخون ويوزعون الدوريات الأمريكية فيما بينهم (Azuma, 1984). وبوسعنا التساؤل هنا: كم من علماء النفس العرب من له دافع ومثابرة ومن يطالع الدوريات الأمريكية أو ينسخها أو يوزعها ليس في الأربعينات كما كان يفعل اليابانيون ولكن في نهاية التسعينات؟ لقد لاحظت ضمن مجموعة علم النفس في بعض مكتبات الجامعات العربية كم هائل من الدوريات الأمريكية والبريطانية الممتازة ولكنها للأسف موجودة كديكور في الرفوف. ومن الملاحظ أنها في غاية النظام والنظافة وبعضها مر عليه الحول أو أعوام ولم يقترب منها أحد وأن بعضها مازالت صفحاته مغلقة تحتاج إلى فصل.

يقول دياب (١٩٦٥): «ان اسهام العرب في لبنان في علم النفس يكاد لا يذكر اذا عنينا بالاسهام الانتاج الخلاق الذي يدفع بالعلم قدما من ناحية بلورة النظريات أو الاضافة اليها أو أمتحانها في غير الجو الفكري الذي ظهرت ونمت فيه». ويضيف عاقل (١٩٦٥)، ان البحوث والدراسات التجريبية لم يكن لها سبيل منها أن الغاية التعليمية بقيت هي المسيطرة. وتتصف البحوث السيكولوجية بعدم الأصالة والابتكار وتتسم بالنقل والترجمة ولا تقوم على أساس من بحث أو اهتمام بالمشكلات المحلية وانها تعتمد على الاقتباس والترجمة وهي أقرب إلى النظر منها إلى التطبيق العملي. وبوسعنا التساؤل مجددا ما هو السر الذي جعل

الشعب الياباني وعلماء النفس خاصة في تناغم كامل من الانجاز؟ ويا ترى هل لعبت المنتوجات والمطبوعات السيكولوجية والمؤسسات السيكولوجية دورا في ذلك الإنجاز والتناغم؟

اللاتحليلية في علم النفس

ملمح آخر من ملامح توطين علم النفس وتناغمه في اليابان هو تنافر الثقافة اليابانية مع بعض مدارس علم النفس المستورد وبذلك عدم زراعة هذه المدارس. يقول (Azuma, 1984) لقد عاشت بعض نظريات علم النفس الغربي لمدة قصيرة من الزمن في اليابان ويعزى ذلك الاخفاق الى أن النظرية المستوردة تم تطبيقها بصورة مباشرة وتبعا لتلك النتائج تم الادراك المبكر في أليابان أن المفاهيم التي تطورت في ثقافة محددة ستكون أقل فعالية في التعامل مع العقول في الثقافة الأخرى ويرجع السبب في ذلك الى أن عينة هذه المفاهيم تفشل في التجذر في المجتمع الياباني لأنها تعكس شئون الثقافة الغربية وهي الثقافة التي تطورت فيها هذه العلوم. وتم التوصل الى أن المفاهيم التي تعالج ظواهر غير معروفة في الثقافة اليابانية فانها بعيدة الاحتمال بأن تتجذر محليا وان مجموعة النظريات التي تطورت في الغرب الصناعي أنها تفتقد المفاهيم المناسبة التي يمكن أن تصف وتفسر العقل في اليابان وربما تحتوي هذه النظريات على مفاهيم تعمل على تشويه الادراك وتكون عائقا أمام الفهم العميق عندما تطبق في ثقافة أخرى. ومن أمثلة ذلك، كان التأثير الفرويدي قليلا في اليابان ولقد انتقد كوساوي الذي تدرب شخصيا مع فرويد نظريات التحليل النفسي وذكر أن هناك حاجة لتطوير مفاهيم تتناسب مع التعقيدات التي تتجذر في الثقافة اليابانية والنظام الأسري الياباني (Kosaw, 1953) ويبدو أن عدم استزراع نظرية التحليل النفسي وأدواته في اليابان قد يرجع لطبيعة المجتمع الأموي الذي لا تنطبق عليه بعض المفاهيم الأساسية مثل عقدة أوديب أو صراع الابن مع الأب.

وعموما كان التأثير الفرويدي عملاقا في العالم العربي حيث ترجمت مفاهيم فرويد ونظرياته وأدواته للغة العربية وكثرت الترجمات بصورة غير عادية. وكان لفرويد حواريون كبار وكان للحواريين حواريون ولحواريي الحواريين حواريون آخرون. ففي مصر كان زيور وحواريه مدرسة كاملة في علم النفس لا يمكن اغفال مساهمتها مهما يكن الأمر. وكانت كلية الآداب قد أوفدت ضمن بعثاتها إلى باريس للتخصص في علم النفس زيور الذي نجح

في الجمع بين دكتوراه الطب والتحليل النفسي والذي يقوم بدور رئيس هو وتلاميذه في اقامة حركة التحليل النفسي على أسس متينة وفي انشاء أول قسم متخصص للدراسات النفسية في جامعة عين شمس عام ١٩٥٢ (مراد، ١٩٦٥). ومن بين أربعة رواد لعلم النفس في مصر كان ثلاثة منهم قد تدربوا في فرنسا وهم راجح، ومراد وزيور بينما تدرب القوصي في بريطانيا. وتم تقديم التحليل النفسي بواسطة تلاميذ زيور في جامعة عين شمس خاصة فرج، وحفني (أبوحطب، ١٩٩٢) . وفي العراق أصبح لدراسة التحليل النفس، أثر واضح في التدريس في الأربعينات (البسام ، ١٩٦٥). وفي سوريا تأثرت الدراسات السيكولوجية بالأفكار والطرائق الفرنسية التي كانت – إلى وقت قريب– تضم علم النفس إلى الفلسفة وتعتمد فيه على النظر أكثر من اعتمادها على العمل والاحصاء (عاقل، ١٩٦٥). وفي لبنان يقول دياب (١٩٦٥) : ان الغالبية من تراجم علم النفس يدور حول علم النفس التحليلي أو الذي يلاقي هوى في نفوس العامة مثل «فن معاملة الناس» و«علم النفس يدلك على الطريق» و«سيكولوجيا النساء». ولا يمكن تناسي الدور الذي قام به كل من زيعور وحجازي في تطور التحليل النفسي في لبنان. وفي سوريا وصف عاقل (١٩٦٥) معظم المقالات التي كتبها الكتاب السوريون في علم النفس انما كتبت للقارئ العادي ولذلك فهي سطحية سريعة ومبسطة. وعموما كان الاهتمام العربي المبكر بعلم النفس اهتماما اكلينيكا، لعل ذلك يرتبط بطبيعة التدريب لمجموعة من علماء النفس العرب في فرنسا. وتعد استجابة فرنسا منذ البداية هي استجابة اكلينيكية لعلم النفس . ولذلك يرى هذا التأثير واضحا في مجموعة علماء النفس في لبنان ومصر وتونس والمغرب .

وفي مصر يصف مراد (١٩٦٥) قيام حركة التحليل النفسي على «أسس متينة» مع العلم أن علماء النفس في اليابان نظروا لها كأسس واهية تعمل على «تشويه الادراك». لقد سبح علماء النفس في اليابان عكس تيار المدرسة التحليلية وليس من المستغرب على الحواريين اليابانيين لفرويد أن ينتبهوا من مرحلة مبكرة لخصوصية الثقافة المحلية في اليابان والتي تتنافر مع تعميمات المدرسة التحليلية. بينما سبح علماء النفس العرب مع تيار «التحليلية» مع العلم أنهم لم يكونوا حواريين مباشرين لفرويد كما كان وصفاؤهم من اليابان انما كانوا شيعة من بعد. ان مفهوم «التحليلية» الذي نقدمه في هذه الدراسة نعني به عملية الجمع بين «التحليل النفسي» للأفراد والجماعات وعملية «التحلل النفسي» لمعايير الثقافة العربية الإسلامية وقيمها ومقدساتها تبعا لأدوات التحليل النفسي التي استخدمها بعض علماء

النفس العرب والتي كانت نتائجها مخيبة للآمال في علم النفس. ولنختتم هذا الجزء من الدراسة بالشك الذي انتاب أحد المراقبين الأجانب لعلم النفس في مصر حيث قال «عندما تسمع طبيب نفسي من الاسكندرية يصف نفسه بأنه «فرويدي تحليلي» أو عالم نفس من مصر السفلى يدعي أنه «معالج جشطالتي» يجعلني أكون شكاكا. فهناك أخطاء في كل من المدرستين الفرويدية والجشطالطية ويعتبران مذنبتين من حيث الامبريالية الثقافية. ان الدول النامية تعد مذنبة للقبول غير الناقد لهذه النماذج الغربية» (King, 1984).

المؤسسية السيكولوجية

ملمح آخر من ملامح توطين علم النفس وتناغمه في اليابان هو المؤسسية السيكولوجية التي تضع المعايير الصارمة للانتاج السيكولوجي كما وكيفا وترقي التجربة السيكولوجية اليابانية. وعموما كان مستوى الأبحاث المقدمة محليا وعالميا عاليا في اليابان. ومن متطلبات الحصول على الدرجة الجامعية العادية اجراء رسالة بحثية في علم النفس . ويصعب الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس من الجامعات اليابانية ولا ينالها الا المتفردون والمتميزون جدا بعد نهاية الدراسات العليا. وواحدة من الأنشطة التي ساعدت على توطين علم النفس في اليابان هو المجلات والدوريات السيكولوجية. لقد تأسست مجلة علم النفس في طوكيو عام ١٩١٢ بينما تأسست المجلة اليابانية لعلم النفس في كويتو عام ١٩١٩. وتأسست المجلة اليابانية لعلم النفس سلسلة جامعة طوكيو عام ١٩٢٦ (Tanaka, 1966). وتنشر الجمعية النفسية اليابانية الدورية اليابانية لعلم النفس باللغة اليابانية مع ملخصات باللغة الانجليزية ودورية البحث السيكولوجي الياباني وهي فصلية باللغة الانجليزية (Azuma, 1984). وتأسست عروضات علم النفس الياباني في جامعة كويتو عام ١٩٥٧ والتي تتضمن عدة عروضات ومسوحات لعلم النفس مع بعض الدراسات باللغة اليابانية (تاناكا، ١٩٦٦). وأسس كوجي عام ١٩٥٧ مجلة «سيكولوجي» وهي مجلة عالمية لعلم النفس في الشرق. ولقد جذبت هذه المجلة الانتباه لعلم النفس الشرقي.

ولقد تأسست الجمعية النفسية اليابانية عام ١٩٢٥ وكان أول مؤتمر لها في جامعة طوكيو الذي حضره ٧٠ من الأعضاء. وفي عام ١٩٧٢ استضافت الجمعية المؤتمر العالمي لعلم النفس لأول مرة في طوكيو حينها كان أعضاء الجمعية قد بلغ ٣٠٠٠ عضو بالإضافة الى ١٢ جمعية

مهنية لعلم النفس. وقامت الجمعية كذلك باستضافة المؤتمر العالمي لعلم النفس التطبيقي في كويتو عام ١٩٩٠ حيث بلغ أعضاء الجمعية النفسية اليابانية ٤٧٠٠ عضو وزادت الجمعيات المهنية إلى ٢٥ جمعية ويتراوح عدد علماء النفس في اليابان بين ١٧٠٠٠– ١٨٠٠٠. ولقد حضر المؤتمر السنوي العام للجمعية ٢٠٠٠ عالم نفس وقدمت فيه ٨٠٠ ورقة عمل. ولقد زاد كذلك الاتصال العالمي لعلماء النفس في اليابان بالأنشطة العالمية في مجال علم النفس. وانضمت مجموعة كبيرة من الباحثين اليابانيين إلى جمعيات علم النفس العالمية غالبا ما تتراوح عضوية عالم النفس الياباني بين ٤– ٥ عضوية. بالإضافة لذلك هناك مشاركة فعالة وكبيرة بالعرض والنقاش في المؤتمرات العالمية (Azuma, 1984 ; Azuma & Imada 1994). وبلغت عضوية علماء النفس العرب الصامتة في الرابطة العالمية لعلم النفس عبر الثقافي ٨ بينما هناك ١٨ يابانيا نشيطا في الرابطة. أما في الرابطة النفسية الأمريكية بلغ عدد علماء النفس العرب الصامتين ٦٣ بينما كان عدد اليابانيين النشطاء ١٦٣ عضوا. وبين مفاهيم ادوارد سعيد المنماة ، كما يعبر أبوديب (١٩٩٧)، مفهوم الأصلاني الصامت الذي لا صوت له، والذي مثله الغرب نيابة عنه. وتعمل مؤسسات علم النفس على تعزيز التناغم وترقيته فيها، علماء النفس في اليابان متعاونون وفي الوقت نفسه متنافسون. بينما نلاحظ في العالم العربي الصراع بين قبيلة علم النفس في كلية التربية وقبيلة علم النفس في كلية الآداب. وذلك أشبه تماما «بمضارب بني تميم ومضارب بني هلال» كما يحلو لأستاذي مصطفى حجازي أن يقول. وهنا يتساءل الفرد هل قال أرسطو بخلاف ما قاله أفلاطون!

ولا يحتاج الناظر في نتاجنا السيكولوجي إلى جهد عظيم أو ذكاء شديد ليلاحظ أن عمل الاختصاصيين بعلم النفس في سوريا لا ينظمه ناظم ولا يجمعه جامع ولا يوجهه موجه، فلا جمعية ولا منظمة ولا مجلة ولا مؤسسة تهتم بعلم النفس وتجمع المشتغلين به وتنسق جهودهم وتوجه عملهم (عاقل، ١٩٦٥). ان ما عبر عنه عاقل ينطبق في جوهره علي كثير من الدول العربية. ولقد تأسست الجمعية المصرية للدراسات النفسية عام ١٩٤٨، وتتضمن أنشطة الجمعية المحاضرات العامة والمطبوعات. و عقدت الجمعية أربعة مؤتمرات لعلم النفس في مصر بين ١٩٨٥–١٩٨٨ (أبو حطب، ١٩٩٢). وتأسست الجمعية المغربية للدراسات النفسية عام ١٩٩٢، والجمعية السورية للعلوم النفسية ١٩٩٦ . وتأسست

كذلك الجمعية اللبنانية للدراسات النفسية، والجمعية النفسية اليمنية، والجمعية التونسية لعلم النفس، والجمعية النفسية السودانية.

وفي عام ١٩٩٨ بحث علماء النفس في الخليج العربي إمكانية قيام رابطة لهم إبان انعقاد الندوة العلمية الأولى لأقسام علم النفس التربوي بدول مجلس التعاون في قطر. وانعقد أول مؤتمر لعلم النفس في دول مجلس التعاون عام ١٩٩٨ وقدمت فيه ٢٧ ورقة بحثية. وفي السودان منذ تأسيسها لم تجتمع – على ما أعلم– الجمعية النفسية السودانية. و لم تتم استضافة أي مؤتمر عالمي لعلم النفس في الدول العربية. وحتى في دولة عريقة في علم النفس مثل مصر لم تتم فيها استضافة أي تجمع عالمي لعلم النفس من قبل الاتحاد الدولي، أو الرابطة العالمية لعلم النفس عبر الثقافي أو الاتحاد العالمي لعلماء النفس. وبوسعنا التساؤل لماذا لم تنعكس أنشطة الجمعيات السيكولوجية في العالم العربي في توطين علم النفس؟ وفي غياب تلك الأنشطة هناك أهمية، كما يعبر الخليفة (١٩٩٨)، «لبلورة مشروع يمكن أن نطلق عليه «النقد السيكولوجي» وتبعا لذلك هناك حاجة لما يمكن تسميته بـ «النقاد السيكولوجيين» أو«نقاد علم النفس». والنقد السيكولوجي يمكن أن يكون بمثابة الرقابة في حالة غياب المؤسسات السيكولوجية العربية التي تضع المعايير والقواعد الصارمة عن الإنتاج السيكولوجي كما وكيفا ، نظريا وتطبيقا ، محليا وعالميا ، تراثا ومعاصرة ، عربيا وغربيا ، تبنيا وتكييفا» كما فعل علماء النفس في اليابان.

العبر من التجربة اليابانية

إلى هذه اللحظة فإن العرض السابق قد يكفي مؤقتا للإجابة عن عنوان الدراسة «علم النفس في اليابان: التأسيس العلمي والتوطين المتناغم» ولكن السؤال المهم : ما العبر التي نأخذها من التجربة اليابانية في علم النفس ؟ ولقد كتب ابن خلدون في مقدمته الرائعة فصلا رائعا هو «كتاب العبر». واعتبر الشيء في اللغة العربية اختبره ونظر فيه ورده إلى نظيره فحكم عليه بحكمه ومنه تعجب وبه اتعظ (البستاني١٩٨٧). وفي القرآن «إن في ذلك لعبرة لأولي الأبصار» (آل عمران ـ ١٣). ومن المفيد في حالة تأسيس علم النفس وتوطينه في العالم العربي الاستفادة من تجربة أمهر أمة في العالم في بداية القرن الواحد والعشرين وهي اليابان. وهي الرائدة في الاقتصاد الآسيوي المتميز بمستواه العالي من التكنولوجيا والمهارة، وبأسلوب

عمله الشاق ودرجة الاستثمار العالية و«في الدقة والنظام والصرامة والجد والجهد المكثف وزيادة الكفاءة منذ الصغر، وتعميق الانتماء للجماعة واحترام روح الفريق منذ بداية العمر، والتدريب على الحل الذاتي للمشكلات» كما يعبر تورانس. على أن اعجابنا باليابان لا يعني أنه النموذج المطلق الذي يتعين الاحتذاء به لكن سيكون من الأنسب الاستفادة من تجربته في اعتماد علم النفس وتكيفه وتطوير التكنولوجيا والمحافظة في الوقت نفسه على القيم الاجتماعية (Khaleefa & Ashria, 1996). وأقوم أنا شخصيا بتدريس مقرر نظري في علم النفس لطلابي في جامعة البحرين عنوانه «الذكاء والابداع». وقد لمست أن ما أقوم بتدريسه من حيث المفاهيم والنظريات والمناهج والتقنيات ينطبق على تجربة اليابان. لذلك فان العبرة الأولى التي يمكن أن يتعلمها علماء النفس العرب من التجربة اليابانية هي الكيفية التي يتم بها استغلال الذكاء والابداع استغلالا كاملا وتوظيفا تاما.

بدأ علماء النفس في اليابان علاقتهم بعلم النفس مع كامل وعيهم بأهمية علم النفس التجريبي والفسيولوجي الذي تطور في لايبزج بألمانيا . وتأسست التجريبية في اليابان بعد أن وضع عليها الختم الياباني. ويلاحظ أن مؤسسي الجامعات اليابانية قد تبنوا وكيفوا النموذج الألماني في جامعتى طوكيو وكويتو. وتدرب بعض علماء النفس في اليابان في معمل فونت الشهير . وبالكيفية نفسها التي قام بها طلبة فونت بنشر الاتجاهات العلمية في علم النفس في أمريكا قام كذلك طلبة فونت بنشر علم النفس العلمي في اليابان. ولكن عمل علماء النفس في اليابان على نقد علم النفس الألماني. ولقد ورث علم النفس في اليابان خصائصه الشكلية والبنائية من التجريبية الألمانية ولكنه أخذ روحه من الثقافة اليابانية والمجتمع الياباني. وفي اليابان حور علماء النفس أسئلة علم النفس التي طرحوها في الغرب إلي حالة من التناغم الناجح للفرد والجماعة مع البيئة المحلية. ويمكن القول: ان أدوات علم النفس في اليابان ترجع إلى فخنر وهلمهولتز وفونت ولكن الالهام يرجع إلى الميجي في شعاره المشهور «تقنية غربية وروح يابانية». ويمكننا القول: ان زهرة علم النفس التي تفتحت في اليابان تقف على جذور نبتة عميقة في علم النفس الصلب. فعلى علماء النفس العرب كف بعض الهتافات العالية بعلم النفس الطلبة والتي حولت علم النفس في بعض الأحيان لكي يكون بلا لون وبلا طعم وبلا رائحة. ان محاولة علماء النفس العرب شرنقة علم النفس داخل قوقعة صغيرة لا تسمن ولا تغني من جوع ، وهذه الشرنقة جعلت علماء النفس العرب يتعرضون أكثر من أية مجموعة

أخرى من علماء النفس في العالم لعملية غسيل الدماغ بعلم النفس نفسه (الخليفة، ٢٠٠٠) وخاصة علم النفس التربوي. ان العبرة الثانية التي يجب أن تكون في حسبان علماء النفس العرب هو الاهتمام بصلابة علم النفس والملاحظات العلمية الدقيقة والمضبوطة التي تقود للتجريبية الصارمة

اذا قارنا علم النفس الموطن والمتناغم في اليابان يمكن أن نصف علم النفس في العالم العربي بهذه الأوصاف، «علم النفس الرخو» أو «علم نفس الورقة والقلم» لأنه لا يقوم على التجريب الصارم مثل علم نفس الحيوان أو علم النفس المقارن أو علم النفس التجريبي. أو نطلق عليه «علم نفس الطلبة» لأنه غالبا ما يستخدم الطلبة في دراساته ونادرا ما تتم تطبيقاته للفئات العمالية أو البدوية أو الريفية. ويمكن أن نطلق عليه «السيكوغرافيا» أي الوصف النفسي للأفراد من غير تحليل أو ضبط أو تنبؤ صارم. وفي اليابان هناك علم نفس ماكرو وهناك «كلات سيكولوجية» تستخدم في صناعة الكمبيوتر الذي يقتنيه علماء النفس العرب وفي تصميم السيارات التي يركبونها وفي بناء الطائرات التي تقلهم وفي تركيب الهواتف الثابتة والنقالة التي يحملونها وفي تطوير الأقلام التي يكتبوا بها . وهناك ثقة داخلية لعلماء النفس في اليابان جعلتهم غير مبالين أو بالأحرى زاهدين عن رفع حناجرهم بتجربتهم المتناغمة مع علم النفس. مع العلم بأنهم قد مخروا عباب محيطات عميقة في علم النفس: علم النفس الهندسي ، وعلم نفس الطيران، وعلم النفس الصناعي، وعلم النفس التنظيمي، وعلم النفس التجريبي، وعلم النفس المقارن، وعلم نفس الحيوان، وعلم النفس الاستعرافي (المعرفي) وعلم النفس النيورولوجي بينما اصطدمت أشرعة علماء النفس العرب بمستنقعات وحلة لم تتجاور «علم نفس الطلبة». ان العبرة الثالثة التي يجب أن يتدبرها علماء النفس العرب من التجربة اليابانية هو الاهتمام بمجالات علم النفس الأخرى وموضوعاته.

وفي العالم العربي تم اعتبار الغرب النمط الأوحد لكل تقدم حضاري ولا نمط سواه، وعلى كل شعب تقليده والسير على منواله، وقد أدى هذا بالتالي الى الغاء خصوصيات الشعوب وتجاربها المستقلة، واحتكار الغرب حق ابداع تجارب جديدة، وأنماط أخرى للتقدم (حنفي، ١٩٨٥). ان اليابان تقدم دروسا حضارية للعرب ينبغي أن يفيدوا منها وأبرزها قدرة اليابان (بطرس، ١٩٨٦) على تقبل الجديد والتطور بمرونة معه، ومن ثم هضمه بشكل مخطط وواع ولا تقف أمامه بدعوى أنه مجلوب من الخارج (الرميحي، ١٩٨٥). ان العبرة الرابعة

والتي يمكن أن يفيد منها علماء النفس العرب هو أن نتعلم من طوكيو وكويتو كمراكز جاذبية جديدة لعلم النفس؟ و يقول تورانس (١٩٨٠): «ان طوكيو سوف تصبح عاصمة المعلومات في العالم مع مجيء المدة القادمة من مجتمع ما بعد الصناعة حيث تكون المعلومات هي مصدر القوة». ان اعتبار علم النفس الغربي هو المثال الذي يجب استيراده واعتبار أمريكا هي «مكة» علم النفس وأوربا هي «مدينته» واللتين قامتا على أنقاض مراكز «أثينا» و «روما» هو عامل عائق لتوطين علم النفس في العالم العربي. وفي حالة جدية علماء النفس العرب في تبني علم النفس وتكييفه وتوطينه وتهجينه وتناغمه يمكن أن تكون «مكة» و«المدينة» هي قبلات علم النفس الجديد ، أو تنتقل خلافته الى «دمشق» أو «بغداد» أو في مراكز نشر علم النفس في «بيروت» و«القاهرة» أو في مركز النشر الجديد والواعد في «الكويت».

ان العبرة الأخيرة التي يجب أن يأخذها علماء النفس العرب من التجربة اليابانية من حيث التأسيس العلمي والتوطين المتناغم هو كيفية المثاقفة السيكولوجية المتكافئة مع الغرب. ونعني بالمثاقفة العملية التي بواسطتها يكتسب العالم العربي المعرفة السيكولوجية من الغرب عن طريق الاتصال والتفاعل. ويجب أن يعتد علماء النفس كذلك بكيفية فهم سيكولوجية «القيد المزدوج» في التعامل مع علم النفس الحديث أو المستورد أو الغربي أو الأمريكي أو الأوربي أو اليورو-أمريكي فسمه ما شئت من الأسماء. ولكن ان المثاقفة السيكولوجية لليابان مع الغرب في واد ومثاقفة العالم العربي في واد آخر. ان اليابانيين طوروا حاسة الموازنة بين ثقتهم بأنفسهم والتعقيد الداخلي بالنسبة للغرب لصالح الأمة ككل. وربما يستطيع العرب أيضا اذا استطاعوا أن يطوروا بحكمة الاعتزاز الكافي بتراثهم، ولكن دون أن يتركوا كبرياءهم يقف عائقا في وجه عملية تطوره الذاتي، بتعلمهم من الغرب واليابان (كورودا، ١٩٨٧).

ولكن المأساة أن هذه المثاقفة السيكولوجية، كما يقول الزعل (١٩٩١)، تتم في ظروف يبدو فيها التبادل غير متكافئ وغير متبادل، انها نمط من المثاقفة الشبيهة بتلك القائمة بين النموذج والتلميذ في وضع يفرض فيه النموذج على التلميذ قاعدة سماها علماء النفس «القيد المزدوج» أي الالزامية المزدوجة والمتناقضة، انه مثل الأب الذي يطلب من ابنه أن يقتدي بمثله في الحياة لكنه يعاقبه عندما يشرع الابن في التدخين أو في اطلاق شاربيه ليشعر

برجولته. يمكن تجاوز وضع الالزامية المزدوجة دون أضرار جسمية، لكن الابقاء عليها قد يؤدي الى حالات من العصاب أو ردود فعل عنيفة ، يصعب السيطرة عليها، ان الذين يفلحون في تجاوز هذه الوضعية المزدوجة هم الذين تمكنوا من تطبيق الالزامين المتناقضين للقيد المزدوج «كن مثل النموذج ولا تكن مثله» في مجالين مختلفين. وفي هذا الصدد يبدو أن الآسيويين، وخاصة اليابانيين يتمتعون بملكة التمييز بين المجالات التطبيقية لمختلف النماذج الثقافية التي تبثها الحضارة الغربية. كيف يمكننا اذن فهم الصعوبة التي يلاقيها العرب في التفريق بين مجالات التطبيق لمختلف النماذج الثقافية التي يبثها الغرب.

المراجع العربية

ابن خلدون ، عبد الرحمن .(١٣٣٢-١٤٠٦) . **المقدمة**. القاهرة: دار نهضة مصر.

أبو ديب،كمال (١٩٩٧) . **مقدمة المترجم في : الثقافة والإمبريالية** . بيروت : دار الآداب.

أحرشاو، الغالي (١٩٨٨). المقومات العلمية و العملية للبحث السيكولوجي بالمغرب. **مجلة العلوم الاجتماعية، ١٦** ، ٢٨٧- ٣٠٣.

ـــــــ .(١٩٩٤). **واقع التجربة السيكولوجية في الوطن العربي**. بيروت: المركز الثقافي العربي.

الأنصاري، محمد. (١٩٩٦). **الفكر العربي وصراع الأضداد**. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

الأنصاري، محمد. (أبريل، ١٩٩٧). في الحضارة كما في السياسة. **البحرين الثقافية،٣**، ٢٦-٢٨.

بركات، حليم. (١٩٨٤). **المجتمع العربي المعاصر**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

البسام، عبد العزيز. (١٩٦٥). العراق (ص. ٣٩٤-٣٧١). **نشاط العرب في العلوم الاجتماعية في مائة سنة. سلسلة العلوم الشرقية، الحلقة الثالثة والأربعون.** بيروت: جامعة بيروت الأمريكية.

البستاني ، بطرس. (١٩٨٧) . **معجم المحيط.** بيروت : مكتبة لبنان.

بطرس، أنطوان. (١٩٨٦). قرن التحديث الياباني: الانتقال التكنولوجي والعبر المستفادة. **دراسات، ١٣** (٢٠)، ٥- ٣٨ .

تورانس، بول. (١٩٨٠). دروس عن الموهبة والابتكار نتعلمها من أمة ذات ١١٥ مليون فائقي الإنجاز. عبد الله سليمان (مترجم). **مجلة العلوم الاجتماعية**، ٨، (٣) ١٦٣- ١٧٤.

حسيب، خير الدين. (١٩٨٧). **كلمة الافتتاح. في: التراث وتحديات العصر في الوطن العربي** (ص. ٢١-٢٦). بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

حنفي، حسن. (١٩٨٠). **التراث والتجديد: موقفنا من التراث القديم.** القاهرة: المركز العربي للبحث والنشر.

ـــــ .(١٩٨٥). موقفنا الحضاري . **المستقبل العربي، ٨** (٧٦)، ٦١ -٩١.

ـــــ .(١٩٨٧). هل يمكن تحليل «الشخصية العربية الإسلامية والمصير العربي» من منظور إقليمي وفي إطار نظري استشراقي. **مجلة العلوم الاجتماعية، ١٥** (٣)، ٣١١-٣٢٥.

الخليفة ، عمر. (٢٠٠٠). علم النفس والتحكم : نظرة للحرب الباردة . **عالم الفكر، ٢٨،** (٣) ٢٩٥-٣٦٥.

ـــــ .(١٩٩٩). مناظر ابن الهيثم: الدور الرائد لابن الهيثم في تطور السيكوفيزيقا. **المجلة التربوية، ١٤** (٥٣) ١٥١-٢٠٣.

ـــــ .(١٩٩٨). **معوقات نمو علم النفس في العالم العربي.** ورقة قدمت إلى الندوة العلمية الأولى لأقسام علم النفس بجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية «علم النفس وآفاق التنمية في دول مجلس التعاون الخليجي». قسما علم النفس التعليمي والصحة النفسية

، كلية التربية ، جامعة قطر والمنعقدة في المدة بين ١١-١٣ مايو ١٩٩٨.

الخليفة ، عمر ومانع ، حسان. (قيد النشر). مقياس ابن الهيثم للغلط البصري: اكتشاف جديد في تاريخ علم النفس التجريبي. قيد النشر، **مجلة العلوم الاجتماعية**.

دياب، لطفي. (١٩٦٥). لبنان (ص. ٣٠٦-٣٣٤). **نشاط العرب في العلوم الاجتماعية في مائة سنة. سلسلة العلوم الشرقية، الحلقة الثالثة والأربعون**. بيروت: جامعة بيروت الأمريكية.

الرميحي ، فؤاد. (١٩٩١) . القدرات العلمية والتقنية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي . **التعاون** ، **٦** (٢٤) ١٣- ٧١ .

الزغل، عبد القادر. (١٩٩١). حرب الخليج والبحث عن المسافة الملائمة. **المستقبل العربي**، **١٤٧**، ٢٣-٣١.

شرابي، هشام. (١٩٧٨). **المثقفون العرب والغرب: عصر النهضة**. بيروت : دار النهار.

ـــــــ . (١٩٩٠) . **النقد الحضاري للمجتمع العربي في نهاية القرن العشرين**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية .

سعيد ، ادوارد. (١٩٩٧) . **الثقافة والإمبريالية** . كمال أبوديب (مترجم). بيروت : دار الآداب.

سويف، مصطفى. (١٩٧٨). **علم النفس الحديث: معالمه ونماذج من دراساته**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عاقل، فاخر. (١٩٦٥). سورية (ص. ٣٣٥- ٣٧١) . **نشاط العرب في العلوم الاجتماعية في مائة سنة. سلسلة العلوم الشرقية ، الحلقة الثالثة والأربعون**. بيروت: جامعة بيروت الأمريكية.

غليون ، برهان. (١٩٩٠) . **اغتيال العقل** . الجزائر : موفم صاد.

قاسم، عون. (يناير، ١٩٩٥). الثقافة السودانية: ثقافة عربية إسلامية أفريقية. **مجلة الثقافة السودانية**، **٢٧**,٨- ٢٢.

كورودا، ياسومازا. (١٩٨٧). **التحديث والاغتراب في اليابان. التراث وتحديات العصر في الوطن العربي** (ص. ٢٢٣-٢٧٢). بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

محرم ، محمد رضا. (١٩٩٤) . تعريب التكنولوجيا . **المستقبل العربي**، ٦ (٦١)، ٦٢-٨١.

مراد، يوسف. (١٩٦٥). مصر (ص. ٤٢٧-٤٩١). **نشاط العرب في العلوم الاجتماعية في مائة سنة. سلسلة العلوم الشرقية. الحلقة الثالثة والأربعون**. بيروت: جامعة بيروت الأمريكية.

هيكل، محمد. (١٩٨٧). المناقشات. **التراث وتحديات العصر في الوطن العربي** (ص. ٢٥٨-٢٦٠). بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

المراجع الأجنبية

Abu Hatab, F. (1992). Egypt. In V. Sexton, & J. Hogan, (Eds.). **International psychology: Views from around the world**. Lincoln: University of Nebraska Press.

Akishige, Y. (1968). Studies on constancy problem in Japan. **Psychologia, 11**, 127-38.

Akishige, Y. (ed.) (1968). Psychological studies on Zen. **Bulletin of the Faculty of Literature**. Kyushu: Kyushu University.

Azuma, H. (1984). Psychology in a non-Western country. **International Journal of Psychology, 19,** 145-155.

———— . (1994). Two modes of cognitive socialization. In P. Greenfield & R.Cocking (Eds.). **Cross-Cultural roots of minority child development.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate Inc.

Azuma, H., & Imada, H. (1994). Origins and development of psychology in Japan: The interaction between Western science and the Japanese cultural heritage. **International Journal of Psychology, 29,** 707-715.

Conroy, M. et al. (1980). Mental strategies for regulating children's behavior: Japanese and American families. **Journal of Cross-Cultural Psychology. 11,** 153-172.

Forbis, W. (1976). **Japan today**. Tokyo: Charles E. Tuttle.

Hasegawa, T., & Gudykunst, W. (1998). Silence in Japan and United States. **Journal of Cross-Cultural Psychology, 29**, 668-684.

Hess, R., Kashiwagi, K., Azuma. H., Price, G., & Dickson, W. (1980). Maternal expectations for early mastery and the development of cognitive and social competence of preschool children in Japan and the United States. **International Journal of Psychology, 15,** 259-272.

Hidano, T. (ed.). (1980). **Trends in current psychology in Japan 1946-1980.** Tokyo: Kawashima Shoten.

Hoshino, A., & Umemoto. (1987). Japanese psychology: Historical review and recent trends. In G. Blowers & A. Turtle (Eds.). **Psychology moving East: The status of Western psychology in Asia and Oceana (p. 183-196).** London: Westview.

Ikeda, S. (1960). The apparent distance in darkness: The relation of apparent distance to stimulus size. **Japanese Journal of Psychology, 30,** 339-349.

Kawai, H. (1982). **Folk tales and Japanese mind.** Tokyo: Iwanami Shoten.

Kawamura, S., & Itani, J. (Eds.). (1965). **Monkeys and apes sociological studies**. Tokyo:Chuokoronsha.

Khaleefa, O. (1999 a). Research on creativity, intelligence and giftedness: The case of the Arab world. **Gifted and Talented International, 14,** 21-29.

——— . (1999 b). Who is the founder of psychophysics and experimental psychology? **American Journal of Muslim Social Sciences, 16,** 1-26.

——— . (1997). The predicament of Euro-American psychology in a nonwestern culture. **World Psychology, 3,** 29-64.

Khaleefa, O., & Ashria, I. (1996). La psychotechnologie et lemonde Islamique: Une tentative vers l''indigenisation. **L'Islam Aujourd'hui, 14,** 233-252.

Kim, U. et al. (eds.). (1994). **Individualism and collectivism: Theory, method, and applications.** London: Sage.

King, D. (1984). Psychology in the Arab Republic of Egypt. **International Psychologist, 25,** 7-8.

Kotake, Y., Miyata, Y. (1958). Our 17 years of research on conditioned responses in man. **Psychologia, 1,** 158-166.

Lebra, T. (1976). **Japanese patterns of behavior.** Honolulu: University of Hawaii Press.

Mazrui, A. (1978). **Political values and the educational class in Africa**. London: Heineman.

———— . (1985). Africa and the search for a new international technological order. In P. Ndegwa, L. Murethi., & R. Green (Eds.). **Development options for Africa in the 1980s and Beyond (pp. 177-184).** Nairobi: Oxford University Press.

McGinnies, E. (1960). Psychology in Japan: 1960. **American Psychologist, 15,** 556-562.

Misumi, J. (1978). **The behavioral science of leadership.** Tokyo: Yuhikaku.

———— . (1988). **Small groups activities in Japanese industrial organizations and behavioral science.** Paper presented at the Twenty-Fourth International Congress of Psychology, Sydney, Australia, 1988.

Morinaga, S. (1954). **Paradox of displacement in geometrical illusion**. Proceedings of 18th Annual Convection of the Japanese Psychological Association, Tokyo, 1954.

Nishida, H., Hammer, M., & Wiseman, R. (1998). Cognitive differences between Japanese and Americans in their perceptions of difficult social situations. **Journal of Cross-Cultural Psychology, 29,** 99-524.

Ogasawara, J. (1966). Three formulae for the density-gradient of stimuli in depth perception. **Perceptual Motor Skills, 23,** 1086.

Orbison, W. (1939). Shape as a function of vector-field. American **Journal of Psychology, 52,** 31-45.

Oyama, T. (1960). Japanese studies on the so-called geometrical-optical illusions. **Psychologia, 3,** 7-20.

Sato,K., and Graham,C. (1954). Psychology in Japan. **Psychology Bulletin, 51,** 443-464.

Sumi, S. (1966). Paths of seen motion and motion after effect. **Perceptual Motor Skills, 23,** 1003-8.

Suto, Y. (1960). Study on the interdependence of the horizontal-vertical illusion and divided illusion. **Japanese Psychological Research, 2,** 81-93.

Tanaka, Y. (1966). Status of Japanese experimental psychology. **Annual Review of Psychology, 17,** 233-272.

Tanaka, Y., & England, A. (1972). Psychology in Japan. **Annual Review of Psychology, 23,** 695-733.

Torii, S., & Kimura, M. (1965). **Tactual form perception in the congenitally blinds and the children with normal sight.** Proceeding of the 29th Annual Convection of the Japanese Psychological Association, Tokyo, 1965.

Ueno, T. (1962). The size-distance invariance hypothesis and the psychophysical law. **Japanese Psychological Research, 4,** 99-112.

Vogel, E. (1979). **Japan as No. 1: Lessons for America.** Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagatsuma, H. (1969). Major trends in social psychology in Japan. **The American Behavioral Scientist, 12,** 36-45.

Yagi, B. et al.,. (1969). A study of delayed response in Japanese monkeys. **Annual Animal Psychology, 19,** 65-71.

الوظائف المستقبلية لكلية التربية بجامعة البحرين كما يراها أعضاء هيئتها التدريسية

د. عـــابـديـن محمـــد شـــريف

كليــة التربيـــة ـ جامعـــة البحـــرين

المجلد 1 العدد 1 ديســمبر 2000

الوظائف المستقبلية لكلية التربية بجامعة البحرين كما يراها أعضاء هيئتها التدريسية*

د. عابـدين محمـد شريف
كلية التربيــة ـ جامعــة البحــرين

الملخـص :

تلقى هذه الدراسة الضوء على الأساليب المتبعة حالياً فى إعداد المعلمين وتأهيلهم لمراحل التعليم العام فى البلاد العربية، وفى كليات التربية بوجه خاص. وهي تدعو إلى شمولية النظرة نحو تكوين المعلم العربى لكونه يشكل الركيزة الأساسية فى العملية التربوية و يلعب الدور المحورى تجاه التكوين العلمي والثقافى والتشكيل الأخلاقي والمسلكى للطلبة، وبالتالي يعمل على تحقيق الفاعلية والكفاءة في العملية التربوية .

ولتحسس التغير الذى طرأ على أساليب تكوين المعلمين والوظائف المستقبلية لكليات التربية، أجريت هذه الدراسة على عينة تألفت من سبعة وثلاثين من أعضاء هيئة التدريس فى كلية التربية بجامعة البحرين من مختلف الرتب الأكاديمية وسنوات الخبرة التدريسية نالوا درجاتهم العليا من جامعات عربية وأوربية وأمريكية، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعى ٩٩/٢٠٠٠م، ليرتبوا مجموعة من الوظائف المستقبلية المقترحة لكلية التربية بجامعة البحرين ، وكذلك مجموعة من الوسائل التى تساعد على إنجازهذه الوظائف. وقد احتلت وظيفة «اعداد المعلمين والمعلمات لجميع مراحل التعليم العام» المرتبة الأولى من حيث الأهمية، وتلتها وظيفة «تأهيل المعلمين والمعلمات المتخرجين في كليات غير تربوية تأهيلاً تربوياً، ثم تقديم برامج الدراسات العليا فى علوم التربية». أما الوسيلة الأولى كما رتبها أعضاء الهيئة التدريسية ، فقد كانت «التركيز على تحسين نوعية البرامج الأكاديمية»، ثم «التركيز على البحوث الميدانية لتحسين ظروف التعلم»، ثم «التركيزعلى الجودة النوعية عند تعيين أعضاء الهيئة الأكاديمية بالكلية».

---

* تاريخ استلام البحث ١٠/٥/٢٠٠٠م * تاريخ قبوله للنشر ٥/١١/٢٠٠٠م

المجلد 1 العدد 1 ديسمبر 2000

Future Functions of the College of Education at the University of Bahrain as Perceived by its Faculty Members

By: Dr. Abdin M. Sharif

Abstract

The study sheds light on the importance of improving the strategies and means of preparing public school teachers in the Arab States in general, and the Gulf States in particular. It is essential for the colleges of education to determine their future priorities and find effective means of attaining those priorities.

Thirty seven staff members of the College of Education at the University of Bahrain were asked to rank seven (future) functions and six means of fulfilling them. The functions and means were predetermined through a pilot study during the fist semester 1999/2000 on a sub-group of the same sample of the study.

The function of "Preparing public school teacher" was rated first. "Training public school teachers who were graduated from colleges other than education, "and that of" providing graduate programmes in the field of education" as second and third consecutively.

Regarding the means, the candidates have rated "improving the quality of academic programmes" first, then "emphasizing field research to improve learning environment", then "recruiting qualified staff members".

مقدمة :

عبر رحلة طويلة وشاقة من تاريخ الجامعات الذى يمتد لقرون عديدة ، تغيرت وظائفها وأهدافها بتطور علاقاتها مع مجتمعاتها نتيجة لزوال ما كان يفصلها عن تلك المجتمعات من عوامل سياسية واجتماعية وثقافية. وهكذا طرحت الجامعات أبراجها العاجية وطفقت تدرس مشكلات مجتمعاتها وتفى بمتطلباتها وترقى إلى تطلعاتها ، وتحقق آمالها وطموحاتها (شريف، ١٩٩٣). وفى المقابل، تخلصت المجتمعات الانسانية من عوامل انقسامها وطبقيتها وأصبحت أكثر جدية واهتماماً بأوضاع مؤسساتها الجامعية، فوفرت لها احتياجاتها المالية، ولم تبخل عليها بالدعم المعنوى والثقة والتقدير (الصايغ، ومتولي، وعبدالجواد والحاجي، ١٩٩٥م). لقد اكتسبت الجامعات مكانة حيوية مهمة لخدمة مجتمعاتها التى تتطلع إلى التنمية الشاملة لامكاناتها المادية وثروتها البشرية من خلال ما تقدمه كلياتها المتخصصة في شتى ضروب المهارة والمعرفة لتنمية شتى جوانب الحياة وتلبية متطلبات سوق العمل وصولاً إلى ترسيخ معايير الجودة والإتقان وتغليب روح الاكتشاف والابتكار.

ولعل كليات التربية فى هذه الجامعات قد اكتسبت أهمية خاصة استناداً الى قناعة ترسخت لدى جميع التربويين فى كل الأنظمة التعليمية العالمية بأن المعلم يشكل الركيزة الأساسية فى العملية التربوية، كما يعد العنصر الفاعل فى صياغة النظام التربوى. ومن ثم تحديد ملامحه وتحقيق أهدافه البعيدة والقريبة. إن دور المعلم فى التكوين العلمي والثقافى لفكر الطلاب والتشكيل الأخلاقي والمسلكى لشخصياتهم خلال مراحل التعليم المختلفة، لا تخفي على أي مخطط للنظام التربوي فى أي مجتمع مهما اختلفت فلسفاته وأهدافه ونظمه الاجتماعية.

ان تحقيق الأهداف المتوخاة من أي نظام تعليمي، ونجاح أية عملية إصلاح تربوية يتوقفان بدرجة كبيرة على مدى التأهيل والتدريب والاعداد الذي يحصل عليه المعلم بوصفه حجر الزاوية في أي نشاط تعليمي أو تربوي (أبا عقيل والزيرة وهلال والديلمي، ١٩٩٦م). لهذا نظر علماء التنمية البشرية إلى المعلم على أنه المحقق الأساسي للتنمية من خلال القوى العاملة التى يقوم بتعليمها وتدريبها وتحقيق الفاعلية والحركية التى تقود بدورها إلى تحقيق الكفاية الانتاجية، ولعل ذلك ما جعل معظم التقارير الختامية للندوات والمؤتمرات واللقاءات التربوية في دول الخليج العربية، وكذلك توصيات تلك المؤتمرات تؤكد أهمية إعداد المعلم

وتأهيله وتدريبه لمختلف مراحل التعليم ضماناً لتخريج المواطن الكفء ليتولى زمام المبادرة والمساهمة الفعلية فى حركة التنمية الاقتصادية فى مجتمعه كما نادت بذلك جل المؤتمرات ذات الصلة باعداد المعلم (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٤، ١٩٨٨؛ كلية التربية بجامعة البحرين، ١٩٩٠). لقد نتج عن كل هذه اللقاءات بروز اتجاه لدى المسئولين عن اعداد المعلم فى منطقة الخليج ينادي بأهمية تدريب المعلم على مهارات وكفايات محددة ، في حين طغى اتجاه آخر يسعى الى التغيير الشامل على اعتبار أن تلقين المعلم –نظرياً وعملياً – وعن طريق التربية الميدانية فى الصفوف الدراسية، مجموعة كبيرة من الكفايات والأداءات التقنية التى يحتاج اليها فى المواقف التعليمية المختلفة قد لا تؤدى الى التحول النوعى المرغوب فى سلوك المعلم. ان المعلم فى نظر هؤلاء (وهبة، ١٩٨٨؛ حجازى والمناعى، ٩٩٦) سيختزن معرفة وحقائق جاهزة وسيكون جاهلاً بخلفياتها وانعكاساتها والغاية من تطبيقها، وبالتالي لابد من النظرة الشمولية التى تتعدى اتقان مجموعة من الكفايات والخطوات الميكانيكية الى الوظيفة الحقيقية للمدرسة وارتباطها الوثيق بثقافة المجتمع وقيمه.

ان اعداد المعلم لكى يزاول مهنة التعليم والتربية مهمة تتولاها مؤسسات متخصصة مثل معاهد اعداد المعلمين وكليات التربية وفقاً لطبيعة المرحلة التعليمية التى يتم اعداد المعلم لها ، ثم يلي ذلك التأهيل الذى ينحصر فى الاعداد التربوى في كليات التربية عندما يتزود الطالب المعلم بمعارف تربوية ونفسية ويستخدم التربية العملية والتقنيات اللازمة لانجاز عمله (غنيمة، ١٩٩٦م). ذهبت بعض الدراسات والبحوث وتوصيات بعض المؤتمرات والندوات فى مجال اعداد المعلم (حمدان، ١٩٩١؛ أحمد وسعيد، ١٩٩٥؛ راشد، ١٩٩٦) الى أن البرامج التقليدية التى تقدمها كليات التربية ومعاهد اعداد المعلمين فى البلاد العربية والتى تقوم بصورة أساسية على المقررات الدراسية النظرية من جهة والتدريس العملي الميدانى من جهة ثانية لم تعد تفى بحاجات المجتمعات العربية المتغيرة.

وقد أدى هذا الاعتقاد الى بروز أفكار وممارسات جديدة حول أسلوب تربية المعلم يتجه نحو احداث التغيير الشامل بجانب الارتقاء بكفاياته المهنية فى ضوء المؤشرات العالمية التى تنظر الى التعليم فى سياقه الاجتماعي فى ضوء حركة المجتمع العالمي والمحلي والنظر الى مسئوليات المعلم فى ضوء مطالب التغيير الملحة المتجددة. هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الوظائف المستقبلية لكلية التربية بجامعة البحرين كما يراها أعضاء هيئتها التدريسية،

باعتبار أن كلية التربية بجامعة البحرين قد أولت موضوع إعداد المعلم في البحرين ورفع كفاياته المهنية عناية خاصة منذ مساهماتها الفاعلة فى مشروع تطوير التعليم الابتدائى الذى أعدته وزارة التربية والتعليم و إعداد معلم الفصل في إطار ذلك المشروع فى عام ١٩٨٦ والمؤتمر العلمي الأول لكلية التربية (كلية التربية بجامعة البحرين، ١٩٨٩) حول إعداد معلم الفصل ومؤتمرها العلمي الثاني (كلية التربية بجامعة البحرين، ١٩٩١) بعنوان «بعض قضايا التعليم الجامعى وتحديات العصر» والثالث فى عام ١٩٩٤ بعنوان «التقويم التربوى وعلاقته بتحسين مخرجات التعليم والتعلم»، والمؤتمر العلمى الرابع (كلية التربية بجامعة البحرين، ٢٠٠٠م) بعنوان «التعليم الجامعى بين إنتاج المعرفة واستهلاكها : توجهات مستقبلية». ومن المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة فى تمكين كلية التربية بجامعة البحرين من مراجعة فلسفتها وبرامجها وتطويرها لتكوين المعلم وتفعيل دورها فى ترقية عملية التعليم والتعلم فى دولة البحرين. وعلى ذلك فإن برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم ينبغى أن تستوعب المؤشرات العالمية وتنظر إلى أدوار المعلمين ومسئولياتهم في ضوء مطالب التغيير فى المجتمعات العربية وضرورة الخروج بالأنظمة التعليمية العربية من إطار المحلية الضيق إلى رحاب العالمية وما يترتب عليها من أفكار ومفاهيم وعلاقات. فما الأدوار المتوقعة من كليات التربية فى الجامعات العربية بوجه عام وكلية التربية بجامعة البحرين بوجه خاص فى مضمار إعداد المعلم العربى؟ وما الوظائف التى يراها أعضاء الهيئة التدريسية لتلك الكليات؟

مشكلة الدراسة :

تتضح مشكلات هذه الدراسة فى أن تقويم البرامج الأكاديمية السارية في كلية التربية، جامعة البحرين بغرض تطوير هذه البرامج أو الاستغناء عن بعضها أو استحداث برامج جديدة، ينبغي أن يكون في ضوء تحديد الاحتياجات التربوية التعليمية المستقبلية، ومن ثم تحديد الوظائف التى تناط بالكلية. انطلاقاً من ذلك تتحدد مشكلات هذه الدراسة بالسؤالين الآتيين :

١– ما الوظائف المستقبلية لكلية التربية بجامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية ؟

٢– ما الوسائل الكفيلة بتمكين كلية التربية بجامعة البحرين من أداء وظائفها المستقبلية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية ؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلي الكشف عن الوظائف المستقبلية لكلية التربية، جامعة البحرين، والوسائل الكفيلة بتحقيق هذه الوظائف من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بالكلية.

حدود الدراسة :

تتحدد نتائج الدراسة بعاملين . الأول هو استخدامها الاستبانة والثاني أن العينة قد تحددت بأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة البحرين – دولة البحرين، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي ٩٩/٢٠٠٠م.

مجتمع الدراسة والعينة :

بلغ الإطار المجتمعى لهذه الدراسة ثمانية وأربعين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة البحرين، تم توزيع الاستبانة عليهم جميعاً ، فأعادها تسعة وثلاثون منهم، واستبعدت استبانتان لعدم الصلاحية وبذلك تكو ن عينة الدراسة سبعة وثلاثين فرداً منهم أربعة برتبة أستاذ ، وسبعة برتبة أستاذ مشارك، وأربعة عشر برتبة أستاذ مساعد، واثنا عشر من المدرسين والمحاضرين وبالنسبة لسنوات العمل بالكلية ، بينت الدراسة أن تسعة عشر عضواً أمضوا أكثر من ثماني سنوات ، واثنى عشر عضواً ما بين خمس وثماني سنوات، في حين أمضى ستة أعضاء مدة زمنية تقل عن خمس سنوات. أما بالنسبة للجامعات التى حصل منها أعضاء هيئة التدريس على مؤهلاتهم العليا ، فقد حصل عليها عشرون من جامعات عربية ، وأحد عشر من جامعات أوربية ، وستة أعضاء من جامعات أمريكية.

أداة الدراســة :

استخدمت في هذه الدراسة استبانة مغلقة /مفتوحة بنيت فقراتها حول السؤالين الرئيسين للدارسة، اضافة الى الجزء الخاص بالبيانات الشخصية عن أفراد العينة. وقد تم بناء هذه الأداة بالإفادة من مصدرين رئيسين هما تصورات عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة البحرين، والدراسات السابقة التى عالجت المشكلة نفسها اذ قام الباحث بتوزيع استمارة استطلا ع أولى على ستة عشر فرداً من أفراد العينة طلب منهم تسجيل ما يمكنهم تسجيله من وظائف مستقبلية لكليات التربية في البلاد العربية بوجه عام

وفي دول الخليج العربية بخاصة من خلال تفريغ البيانات الواردة في الاستمارة الاستطلاعية اضافة الى ما ورد من تصور لهذه الوظائف والمهام والوسائل الكفيلة بتحقيقها في دراسة ظافر (١٩٨٩) ودراسة صايغ ومتولى (٢٠٠٠)، تمكن الباحث من رصد سبع وظائف أساسية وست وسائل كفيلة بتحقيق تلك الوظائف وذلك من خلال ترتيب الوظائف والوسائل حسب الأهمية مع اضافة أية وظائف أو وسائل أخرى يرونها لم يتم رصدها في الاستبانة.

قياس صدق الأداة وثباتها :

تم عرض الأداة على عدد من أعضاء هيئة التدريس فى كلية التربية بجامعة البحرين لفحصها والتأكد من صدق محتواها من جهة توازنها وتوافقها مع أهداف الدراسة وعدم احتوائها على فقرات أو اشارات بعيدة عن أغراضها. كما تم التأكد من ثبات الأداة من خلال الإعادة على مجموعة مكونة من خمسة عشر فرداً من أفراد عينة البحث ثم بعدها قياس معامل الارتباط بين الدرجتين فكان ٧٨ر.

منهجية الدراسة :

اتبع الباحث المنهج الوصفى التحليلى لتنفيذ هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية لترتيب الوظائف المستقبلية لكلية التربية من وجهة نظر هيئتها التدريسية وفقاً للرتبة الأكاديمية وسنوات العمل بالكلية وهوية الجامعة التى نال منها عضو هيئة التدريس درجته العليا.

الدراسات ذات العلاقة :

يرتبط اعداد المعلم فى المستويات الجامعية بالتوجهات الفلسفية والنظرية التى تحكمها وتقف وراءها بصورة حاسمة، وتنحصر هذه التوجهات كما يراها هويدى (١٩٩٩) فى المتطور العقلاني ومتطور السوق الاجتماعي والمنظور التفسيرى. أما النمط الأول الذى يجابه بالأسلوب التقليدى فى الاعداد ، فانه يعتمد على الفهم النظرى العميق للقيم والمبادىء التربوية وهو بهذا الفهم لا يعطى وزناً كافياً لقدرة المعلم على التطبيق العملي الصفي بالشكل المناسب . أما منظور السوق الاجتماعي فيقوم على نظرة اقتصادية مفادها أن الإعداد

النظرى للمعلم فى الجامعة ينبغى ألا يطول حيث يتزود المعلم بقدر يسير من المهارة والمعرفة.

أما الاحتياجات الحقيقية فى المعلم انما تتحدد من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة عندما تقوم المؤسسة (المرحلة) التعليمية المعنية بالمعلم بتحديدها وتحديد كيفية تحقيقها.

فى المنظور الثالث، وهو التفسيرى، لا يستمد المعلم ممارساته من «المفاهيم والمبادىء النظرية العقلانية، ولا يقلل الاعداد النظرى لحساب الممارسة الميدانية، ولكنه يقوم على مبدأ أساسي هو «الفهم الموقفي»، كما يراها هويدى (١٩٩٩). والفهم الموقفى يعنى دائماً الالتزام بالقيم السائدة عند التخطيط للتطوير والتغيير. هذا الشرط لا يتعارض مع ما ذكرناه فى مقدمة هذا البحث فيما يتعلق بالتوجهات أو المؤثرات العالمية التى توجه برامج تدريب المعلمين وفق التوجهات العالمية المستقبلية التى تخرج بالتربية من حيز المحلية والمحدودية الى اطار العالمية الأكثر شمولاً ، وبالتالي النظر إلى دور المعلم ومسئولياته فى ضوء مطالب التغيير فى المجتمع.

وقد ذكر وهبة (١٩٨٨) وأبا عقيل وآخرون (١٩٩٦) أن البلاد العربية عامة ودول الخليج العربى بصفة خاصة قد أولت موضوع إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه عناية فائقة بدءاً من «الحلقة الدراسية حول اعداد المعلم العربي» فى بيروت عام ١٩٧٢، ومروراً «بحلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة» التى عقدت فى دولة البحرين ١٩٧٥، واجتماع القاهرة الذى عقد في ١٩٧٧ حول امكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة بالبلاد العربية، وحلقة «متطلبات استراتيجية الخليج العربي» التى عقدت فى الدوحة عام١٩٨٤، «ولقاء المسئولين عن اعداد المعلم بالدول الأعضاء فى مجلس التعاون لدول الخليج العربي» الذى عقد فى دولة البحرين عام ١٩٨٨ ، وجهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وجهود وزارة التربية والتعليم فى دولة البحرين فى خطتها التربوية ومن خلال الدراسات والبحوث الميدانية التى يجريها مركز البحوث التربوية والتطوير بوزارة التربية والتعليم بالبحرين (وهبة ، ١٩٨٨ ؛ أبا عقيل وآخرون، ١٩٩٦).

أما دراسة ظافر (١٩٨٩) التى أعدها بتكليف من مكتب التربية لدول الخليج العربى بعنوان «برامج ومناهج كليات التربية فى دول الخليج العربى : دراسة تحليلية مقارنة وتطويرية للواقع والمأمول»، فقد لخصت أهداف كليات التربية ووظائفها فى أربعة جوانب هي البحث العلمي حيث التقويم والتجريب ثم التطوير لأعلى مستوى فى التعليم الجامعي، وإعداد

المعلمين وسواهم ممن يعملون فى الحقل التربوى، حيث اعتبرت دراسة ظافر هذا الحقل محوراً لجميع الأهداف الأخرى مثل التأهيل العلمي والثقافي والمهنى، اضافة الى تبنى أفضل السبل وأحدثها فى إعداد المعلم والربط بين مناهج اعداد المعلم من ناحية وبين أهداف المرحلة التعليمية التى سيعد لها المعلم من ناحية أخرى. أما الهدف الثالث والرابع لكليات التربية فقد تحددت برعاية الطلاب المعلمين من جهة تمكينهم من فهم أنفسهم وبناء شخصياتهم وتفهم طبيعة عملية التعلم والتعليم والانتماء لمهنة التدريس وخدمة المجتمع. لقد خلصت هذه الدراسة إلى أن كليات التربية بحاجة إلى مجابهة موقفين أساسيين يتمثلان فى الموقف الحاضر الذى تعيشه مجتمعاتنا بواقعه ومشكلاته بجانب بناء المستقبل فى ضوء القدرة على تخطى مشكلات الواقع الفعلي وعقباته، وتحقيق تطلعات الأمة العربية وآمالها فى دول الخليج وتطوير مجالات التربية والتعليم في جميع مراحله.

وتتمثل الأزمة ، كما يسميها موسى (٢٠٠٠) فى عدم وجود مصادر إنتاج وطنية لاعداد المعلم تنطلق من حاجات المجتمعات العربية وامكاناتها وغاياتها نتيجة حتمية للتبعية والاعتماد على العالم الصناعي الغربى فى (استيراد) النظم والمناهج وأساليب التدريس والتقويم، بل حتى الفلسفة والخطط الدراسية والغايات وطرائق البحث التربوى ومناهجه. وهذه الاشكالية هي نفسها التى يراها آخرون من أمثال فرحان (١٩٨٦) وعبود وأخرون (١٩٩٧) و عبدالكريم (١٩٩٣).

وعلى الرغم من أن كليات التربية فى البلاد العربية قد أنجزت الكثير فى الاتجاهات المذكورة، ولو كان فى الجوانب الكمية عوضاً عن النوعية ، الا أن تلك الانجازات فى مجال اعداد المعلمين وتخريجهم وتأهيل غير المؤهلين منهم وتراكم الرصيد البحثى ، ما زالت تتم بأساليب تقليدية وفق «تصورات تقليدية» لمهام المعلم وأدواره من خلال التركيز على تزويده بالمعارف النظرية وبعض المهارات التدريسية بدلاً من مواجهة بصيرة للواقع بهدف التعرف على مشكلاته وتطويره (الغنام ، ١٩٧٨) و ما زالت التجربة العربية فى إعداد المعلم تعانى الكثير من النقص فى كفايتها الداخلية والخارجية على السواء، كما تواجه العديد من المشكلات فى مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم.

ان الاعتبارات الآنية والمستقبلية لوظائف كليات التربية على المستوى العالمي وفى ظل التغيرات الحاصلة والمتوقعة فى طبيعة النظم التعليمية وتوجهاتها وبنيتها والتوجه نحو

البحوث التطبيقية والابتعاد عن البحوث النظرية اضافة الى التطورات فى علوم التربية وفروعها والتكامل بين العلوم الاجتماعية كعلم الاجتماع والسكان والاقتصاد من ناحية وبين التربية من ناحية ثانية ، تضفى تغيراً هائلاً فى محتوى العملية التربوية ومحتواها واتجاهاتها ، الأمر الذى يحتم (انقلاباً) واضحاً فى طبيعة مدخلات التربية وعملياتها ومخرجاتها ، وبالتالي مراجعة حتمية لفلسفة وظائف كليات التربية وأهداف برامجها بصفتها المؤسسة الارتكازية فى إعداد المعلم لجميع مراحل التعليم العام.

لقد تبلورت التوجهات المستقبلية فى إعداد المعلم فى دولة البحرين فى التصورات التى وضعتها وزارة التربية والتعليم التى انبنت على الاعتقاد ، بل الايمان ، بالسلوك التربوى الاجتماعي للمعلم الذى يقتضى نوعاً من الالتزام بفلسفة مجتمعية أخلاقية واضحة تجاه المتعلم والوطن والمستقبل (وهبة ، ١٩٨٨؛ أبا عقيل وأخرون ، ١٩٩٦). وبالإضافة إلى هذا المسلك التربوى الاجتماعي ، نصت تلك التصورات على :

١- ضرورة استجابة المعلم لمطالب المتعلمين خصوصاً ذوي المنشأ الاجتماعي والثقافي غير المحظوظ.

٢- الايمان بقابلية جميع المتعلمين للتعلم والتقدم ، وأن فعل التعليم لا يكتمل إلا بعد التأكد من إتقان التعليم من قبل المتعلم.

٣- الايمان بأن غاية الاعداد مرهونة بتغيير مواقف المعلم أكثر من كونها مرهونة بتمرسه بطرائق التربية وتقنياتها والمتطلبات الداخلية للمادة التعليمية.

٤- ضرورة استبدال مفهوم النجاح بمفهوم الإتقان.

وتتمشى هذه التصورات مع تلك التى أقرتها ودعت إليها استراتيجية تطوير التربية العربية (١٩٧٩) التى جعلت برامج إعداد المعلمين وتدريبهم فى مستوى التعليم العالي وربطها بالجامعات وبصفة خاصة فى كليات التربية، وربط التدريب بالاعداد مع تضمين هذه الوظيفة الأخيرة مهمات تربوية ومجتمعية جديدة مثل التعليم المستمر والتربية اللامدرسية والرعاية الاجتماعية وتوعية السكان. كما تتمشى مع التصورات المستقبلية لسياسات اعداد المعلم التى أثيرت فى العديد من الدراسات الحديثة والبحوث التى قدمت الى المؤتمرات والندوات العربية المتخصصة (فهمي، ١٩٨٤ ؛ غنيمة، ١٩٨٩,١٩٩٥,١٩٨٥) وأهمها

اعادة تحديد أهداف السياسات فى ضوء الاعتبارات الثقافية والانسانية العالمية من خلال خصوصيات المعلم الذى يتم اعداده وضرورة تناسق المناهج والأنشطة الخاصة باعداد المعلم مع الاحتياجات الاجتماعية. ان التحولات الاجتماعية المتسارعة والتطور المعرفي الجارف يتطلب استيفاء معارف الاعداد بصورة منهجية منظمة (غنيمة، ١٩٩٥) وحفز المعلم على المبادأة والتنمية الذاتية من خلال التربية المستمرة على مستوى وزارات التربية والتعليم باعتبارها المخدوم، ومستوى كليات التربية فى الجامعات باعتبارها مكان الإعداد والتأهيل.

ولعل دراسة القرنى والثبيتى (١٩٩٢) تشكل خلفية منطقية للدراسة الحالية حيث طبق الباحثان دراسة على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية فى جامعة الملك سعود بالرياض بهدف تحديد وظائف كليات التربية الرئيسة في الجامعات السعودية وتقويم وظائفها الفرعية الحالية وكذلك تحديد درجة أهمية تلك الوظائف فى المستقبل من خلال الاجابة عن سؤالين رئيسين هما ؛ ما الوظائف الرئيسة المستقبلية؟ وما الوظائف الفرعية الحالية والمستقبلية ؟

لقد تحددت الوظيفة الرئيسة الأولى فى هذه الدراسة بالاستمرار فى اعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية واعداد معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية بجانب معلمي المرحلة الابتدائية. أما «اجراء البحوث والدراسات الميدانية المتعلقة بميادين التربية وتقديم الدورات التدريبية القصيرة للعاملين فى قطاع التعليم خلال الخدمة» فقد جاءت فى المرتبة السابعة وقد حصرت هذه الدراسة وظائف كليات التربية ، استناداً الى نتائج دراسات سابقة عربية وأجنبية، فى ثلاث هى التدريس والبحث العلمى وخدمة الجامعة والمجتمع ، حيث تكون النتيجة المتوقعة للتدريس الجيد الإعداد المتميز للعاملين فى مراحل التعليم العام من مدرسين ومديرين ومشرفين من خلال حسن اختيار طلاب كليات التربية عن طريق رفع معايير القبول فى هذه الكليات، وتحسين نوعية المناهج والبرامج. ومما لا شك فيه أن الباحثين فى المجال التربوي يسهمون مساهمة فاعلة فى كشف واستقصاء الحقائق المعرفية والنفسية والاجتماعية والمسلكية التي تساعد في تحقيق الأهداف.

فكيف يرى أعضاء هيئة التدريس فى كلية التربية بجامعة البحرين الوظائف المستقبلية لكليتهم وما أهم الوسائل التى يقترحونها لتحقيق ذلك ؟

نتائج الدراسة وتصانيفها :

تسهيلاً لعرض نتائج الدراسة فقد صنفت في مجالين رئيسين هما: النتائج ذات الصلة بترتيب الوظائف المستقبلية والنتائج ذات الصلة بترتيب الوسائل.

أولاً : ترتيب الوظائف المستقبلية :

يوضح الجدول رقم (١) ترتيب الوظائف المستقبلية لكلية التربية حسب الأهمية كما يراها أعضاء هيئة التدريس من أساتذة وأساتذة مشاركين وأساتذة مساعدين إضافة إلى المحاضرين والمدرسين، حيث كان الترتيب على النحو التالي :

الوظيفة ذات الأهمية الأولى : إعداد المعلمين والمعلمات لجميع مراحل التعليم العام.

الوظيفة ذات الأهمية الثانية : تأهيل المعلمين والمعلمات المتخرجين في كليات غير تربوية تأهيلاً تربوياً .

الوظيفة ذات الأهمية الثالثة : تقديم برامج الدراسات العليا في علوم التربية .

الوظيفة ذات الأهمية الرابعة: تنظيم دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات العاملين فى سلك التدريس فى وزارة التربية والتعليم والمدارس الأهلية أثناء الخدمة لرفع كفاءتهم وتزويدهم بما يستجد فى مجال عملهم.

الوظيفة ذات الأهمية الخامسة: إعداد معلمات مرحلة رياض الأطفال.

الوظيفة ذات الأهمية السادسة: التوسع فى برامج التعليم التربوى المستمر مع الحرص على تحسس الحاجة الفعلية وتقديم برامج تلبى تلك الحاجات.

الوظيفة ذات الأهمية السابعة : تنظيم وتقديم أنشطة علمية وثقافية ، إقليمية وعالمية هادفة (ندوات ومؤتمرات ولقاءات) لرفع مستوى الوعي الاجتماعي.

جدول رقم (١)

ترتيب الوظائف المستقبلية المقترحة كما يراها أعضاء هيئة التدريس
فى كلية التربية جامعة البحرين

الرقم	الوظيفة	المتوسط	الانحراف	الترتيب

			المعيارى	
١-	اعداد المعلمين والمعلمات لجميع مراحل التعليم العام.	١٫٤٧٣٧	١٫١٥٦٣	١
٢-	اعداد المعلمات لمرحلة رياض الأطفال.	٣٫٨٦٤٩	١٫٦٨٥٩	٥
٣-	تقديم برامج الدراسات العليا فى علوم التربية.	٣٫٥٤٠٥	١٫٧٤١٦	٣
٤-	تأهيل المعلمين والمعلمات المتخرجين في كليات غير تربوية تأهيلاً تربوياً.	٣٫٥١٣٥	١٫٥٠٢٣	٢
٥-	تنظيم دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات فى سلك التدريس فى وزارة التربية والتعليم والمدارس الأهلية أثناء الخدمة لرفع كفاءتهم وتزويدهم بما يستجد فى مجال عملهم.	٤٫٢٤٣٢	١٫٦٠٥٦	٤
٦-	التوسع فى برامج التعليم التربوي المستمر مع الحرص على تحسس الحاجة الفعلية وتقديم برامج تلبى تلك الحاجة.	٥٫١٨٩٢	١٫٤٤٩٩	٦
٧-	تنظيم وتقديم أنشطة علمية وثقافية، اقليمية وعالمية هادفة (ندوات ومؤتمرات ولقاءات) لرفع مستوى الوعي الاجتماعي.	٦٫٠٨١١	١٫١٨٧٤	٧

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة مؤكدة على توافق الوظائف التى تقوم بها الكلية حالياً مع الوظائف المستقبلية التى يتوقع أعضاء الهيئة الأكاديمية أن تتولاها الكلية، مع تطور واضح فى مفهوم اعداد المعلم من الاعداد لمرحلة التعليم الابتدائى الذى تمثل فى البرامج الأساسية الحالية لكلية التربية، كبرنامج معلم الفصل* وبرنامج دبلوم التربية، الى الاعداد لمراحل التعليم العام. هذا التطور فى وظيفة كلية التربية قد أدركته الكلية منذ مدة ليست باليسيرة وبدأت فكرة تجميد برنامج معلم الفصل بالتشاور مع وزارة التربية والتعليم، ومن ثم استحداث برنامج «بكالوريوس التربية متعدد التخصصات» الذى يشتمل على برامج متكاملة متجهة نحو اعداد المعلم لجميع مراحل التعليم العام والتي سيبدأ طرحها من بداية العام الدراسى

٩٩/٢٠٠٠م هي :

- برنامج بكالوريوس التربية (اللغة الانجليزية).

- برنامج بكالوريوس التربية (الفنون التربوية).

- برنامج بكالوريوس التربية (تكنولوجيا التعليم والمعلومات).

- برنامج بكالوريوس التربية (علم النفس التربوى - الفئات الخاصة).

ولا تخرج الوظيفة الأولى كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية فى كلية التربية جامعة البحرين عن الوظيفة التقليدية المألوفة لكليات التربية فى الجامعات العالمية.

الوظيفة الأولى وفق الترتيب :

«إعداد المعلمين والمعلمات لجميع مراحل التعليم العام».

دلت نتائج الدراسة (انظر الجدول رقم ٢) على أن ترتيب وظيفة اعداد المعلمين والمعلمات لجميع مراحل التعليم العام حسب الرتبة الأكاديمية وسنوات العملً بكلية التربية نفسها وهوية الجامعة التى حصلوا منها على درجاتهم العليا (الماجستير والدكتوراه)، فقد بلغ العدد الكلي ثلاثين يمثلون نسبة قدرها ٨١٪ من مجموع أفراد العينة. منهم «ثلاثة أساتذة، وستة أساتذة مشاركين، وأحد عشر أستاذاً مساعداً، وعشرة مدرسين ومحاضرين». وقد وضعها فى المرتبة الثانية أربعة فقط من أفراد العينة ولم يضعها أحد في المرتبة الثالثة، وواحد فقط وضعها فى المرتبة الرابعة وكذلك الأمر لكل من المراتب الخامسة والسادسة والسابعة.

فيما يتعلق بمتغيرسنوات العمل بالكلية توزع أفراد العينة بالتساوى، اذ كان خمسة عشر منهم ممن عملوا بالكلية لمدة أكثر من ثماني سنوات وخمسة عشر عملوا لًمدة أقل من خمس سنوات، ونال ستة عشر منهم درجاتهم العليا من جامعات عربية وتسعة من جامعات أوربية وخمسة من جامعات أمريكية (أنظرالجدول رقم٢).

الوظيفة الثانية وفق الترتيب :

---

* تم تجميد برنامج معلم الفصل وإيقافه مع نهاية العام الدراسي ٩٨/١٩٩٩م.

«تأهيل المعلمين والمعلمات المتخرجين في كليات غير تربوية تأهيلاً تربوياً».

ان النقص الملحوظ فى خريجى كليات التربية بالبلاد العربية عامة وبدول الخليج بخاصة، وفى مقابل الهجرة الدائمة وسط المعلمين وظاهرة انتقال المعلمين من التدريس الى مهن أخرى أجزل عائداً مالياً ، والحاجة الدائمة الى تحسين مدخلات التعليم وظروفه، دعت أفراد العينة الى وضع هذه الوظيفة فى المرتبة الثانية كما جاء فى ملاحظات بعضهم التى دونوها فى الفقرة المفتوحة فى أداة الدراسة . والجدول رقم (٣) يوضح توزيع أفراد العينة فيما يتعلق بالوظيفة الثانية وفق الرتبة الأكاديمية وسنوات العمل بكلية التربية– جامعة البحرين

جدول رقم (٢)

التكرارات لترتيب الوظيفة المستقبلية لكلية التربية - جامعة البحرين الخاصة «بإعداد المعلمين والمعلمات لجميع مراحل التعليم العام»

ترتيب الوظيفة	الرتبة الأكاديمية					سنوات العمل بالكلية				جامعة الدرجة العليا			
	أستاذ	أ. مشارك	أ. مساعد	أخرى	التكرار	أكثر من ٨	٥ ـ ٨	أقل من ٥	التكرار	عربية	أوروبية	أمريكية	التكرار
الأولى	٣	٦	١١	١٠	٣٠	١٥	ـ	١٥	٣٠	١٦	٩	٥	٣٠
الثانية	١	ـ	ـ	٣	٤	٣	١	ـ	٤	٢	٢	ـ	٤
الثالثة	ـ	١	ـ	ـ	١	١	ـ	ـ	١	ـ	١	ـ	١
الرابعة	ـ	ـ	١	ـ	١	ـ	١	١	١	ـ	ـ	١	١
الخامسة	ـ	ـ	ـ	١	١	١	ـ	ـ	١	١	ـ	ـ	١
السادسة	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ
السابعة	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ
العدد الكلي	**٤**	**٧**	**١٢**	**١٤**	**٣٧**	**٢٠**	**١**	**١٦**	**٣٧**	**١٩**	**١٢**	**٦**	**٣٧**

وهوية الجامعات التى حصلوا منها على درجاتهم العليا (الماجستير والدكتوراه) حيث وضعها اثنا عشر فرداً (٣٤٪) فى المرتبة الثانية ، ثمانية منهم عملوا أكثر من ثماني سنوات بكلية التربية وأربعة لمدة أقل من خمس سنوات ، خمسة أفراد تخرجوا فى جامعات عربية وأربعة فى جامعات أوربية وثلاثة فى جامعات أمريكية و لم يكن بينهم أحد برتبة أستاذ.

في ظل التوسع الكمي والتطوير النوعي فى مدخلات التعليم وعملياته ومخرجاته فى دولة البحرين، خلال العقدين الأخيرين من القرن الفائت نلاحظ اهتماما كبيراً بقضايا التربية والتعليم التى طرحت فى المؤتمرات والندوات واللقاءات التربوية من قبل وزارة التربية والتعليم من خلال مركز البحوث التربوية والتطوير، ومن قبل جامعة البحرين من خلال كلية التربية فيها. ترتبت على هذا التوسع زيادة ملحوظة فى الطلب على المعلمين والمعلمات فى جميع مراحل التعليم العام فى دولة البحرين بصفة عامة ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بخاصة فى ضوء تطبيق نظام معلم الفصل. ونسبة لمحدودية خريجى كلية التربية بجامعة البحرين ومعاهد اعداد المعلمين، فقد ظهرت الحاجة الى العديد من خريجي الكليات غير التربوية وخريجاتها، الأمر الذى كان دافعاً – من ضمن عوامل أخرى – لتبنى كلية التربية برنامج دبلوم التربية – تخصص تدريس بغرض تأهيل المعلمين والمعلمات من خريجى الكليات غير التربوية والذين يودون الالتحاق بالتدريس فى تخصصات العلوم والرياضيات والاجتماعيات واللغة العربية والإسلاميات فى جميع مراحل التعليم العام وخاصة فى المرحلتين الإعدادية والثانوية (*).

الوظيفة الثالثة وفق الترتيب :

«تقديم برامج الدراسات العليا في علوم التربية».

تدل بيانات الجدول رقم (٤) على أن عشرة من أفراد عينة الدراسة (٢٧٪) قد وضعوا هذه الوظيفة في المرتبة الثالثة. ويتكون هذا العدد من أستاذين وثلاثة أساتذة مشاركين وأستاذين مساعدين وثلاثة من المدرسين والمحاضرين. ستة منهم خدموا أكثر من ثماني سنوات بالكلية وأربعة خدموا أقل من خمس سنوات ونال أربعة منهم درجاتهم العليا من جامعات عربية وأربعة من جامعات أوروبية واثنان من جامعات أمريكية.

تقدم كلية التربية – بجامعة البحرين حالياً ثلاثة برامج فى مستوى الدراسات العليا وهي: برنامج ماجستير التربية (تخصص المناهج وطرق التدريس وتخصص التعليم الابتدائى) وبرنامج ماجستيرإدارة التربية الرياضية، وبرنامج دبلوم الدراسات العليا فى الإدارة

جدول رقم (٣)
التكرارات لترتيب الوظيفة المستقبلية لكلية التربية ـ جامعة البحرين الخاصة «بتأهيل المعلمين والمعلمات المتخرجين في كليات غير تربوية تأهيلاً تربوياً»

ترتيب الوظيفة	الرتبة الأكاديمية					سنوات العمل بكلية التربية				جامعة الدرجة العليا			
	أستاذ	أ. مشارك	أ. مساعد	أخرى	التكرار	أكثر من ٨	٨ ـ ٥	أقل من ٥	التكرار	عربية	أوروبية	أمريكية	التكرار
الثانية	ـ	٤	٤	٤	١٢	٨	ـ	٤	١٢	٥	٤	٣	١٢
الثالثة	٢	ـ	٤	٤	١٠	٥	١	٤	١٠	٧	٢	١	١٠
الرابعة	٢	١	١	٢	٦	١	ـ	٥	٦	٣	٢	١	٦
الخامسة	ـ	ـ	٢	١	٣	٢	ـ	١	٣	١	١	١	٣
السادسة	ـ	٢	١	٢	٥	٤	ـ	١	٥	٣	٢	ـ	٥
السابعة	ـ	ـ	ـ	١	١	١	ـ	ـ	١	١	ـ	ـ	١
العدد الكلي	٤	٧	١٢	١٤	٣٧	٢١	١	١٥	٣٧	٢٠	١١	٦	٣٧

(*) يقضى الطلبة فى برنامج دبلوم التربية – تخصص تدريس مدة عام دراسي كامل يدرسون خلاله ما جملته ثلاثون ساعة معتمدة من المقررات التربوية والنفسية والمقررات النظرية والتطبيقية فى تكنولوجيا التعليم إضافة إلى التطبيق الميدانى بالتدريس فى المرحلتين الإعدادية والثانوية خلال الفصل الدراسي الثانى بما وزنه ثلاث ساعات معتمدة تحت الإشراف الكامل من أعضاء هيئة التدريس بالكلية.

107
المجلد 1 العدد 1 ديسمبر 2000

المدرسية.

وبجانب هذه البرامج تقدم الكلية ثلاثة برامج فى مستوى الدبلوم هى: دبلوم التربية (تخصص تدريس)، ودبلوم التوجيه والإرشاد النفسي والتربوى ، ودبلوم مصادر التعلم والمعلومات ، إضافة إلى دبلوم مشارك فى رياض الأطفال.

ويلاحظ الباحث هنا عدم إيراد أي من أفراد العينة لأية ملاحظات أو مقترحات أو تحديد لنوعية البرامج التى يرون إضافتها إلى البرامج الحالية (توجد فقرة مفتوحة في نهاية الأداة لتدوين الأفكار الإضافية) مما يوحي برضا أفراد العينة عن البرامج الموجودة حالياً فى مستوى

جدول رقم (٤)

التكرارات لترتيب الوظيفة المستقبلية لكلية التربية - جامعة البحرين الخاصة

«بتقديم برامج الدراسات العليا في علوم التربية»

ترتيب الوظيفة	الرتبة الأكاديمية					سنوات العمل بالكلية				جامعة الدرجة العليا			
	أستاذ	أ. مشارك	أ. مساعد	أخرى	التكرار	أكثر من ٨	٨ ـ ٥	أقل من ٥	التكرار	عربية	أوروبية	أمريكية	التكرار
الثالثة	٢	٣	٢	٣	١٠	٦	ـ	٤	١٠	٤	٤	٢	١٠
الرابعة	١	ـ	٣	٢	٦	٢	١	٣	٦	٣	٢	١	٦
الخامسة	ـ	٢	١	١	٤	٢	ـ	٢	٤	٢	ـ	٢	٤
السادسة	ـ	١	١	١	٣	٣	ـ	ـ	٣	٢	١	ـ	٣
السابعة	ـ	١	ـ	٢	٣	١	ـ	٢	٣	٢	١	ـ	٣
العدد الكلي	**٣**	**٧**	**٧**	**٩**	**٢٦**	**١٤**	**١**	**١١**	**٢٦**	**١٣**	**٨**	**٥**	**٢٦**

الدراسات العليا (*).

الوظيفة الرابعة وفق الترتيب :

«تنظيم دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات العاملين فى سلك التدريس فى وزارة التربية والتعليم والمدارس الأهلية أثناء الخدمة لرفع كفاءتهم وتزويدهم بما يستجد فى مجال عملهم».

دلت نتائج الدراسة (انظر الجدول رقم ٥) على أن هذه الوظيفة تكررت فى المرتبة الرابعة احدى عشرة مرة (٣٠٪) بواقع أستاذ واحد وأستاذين مشاركين وأربعة أساتذة مساعدين وأربعة من المحاضرين والمدرسين، ثمانية منهم خدموا بالكلية لأكثر من ثماني سنوات وثلاثة منهم لأقل من خمس سنوات ، نال ستة منهم درجاتهم العليا من جامعات عربية وثلاثة حصلوا عليها من جامعات أوربية واثنان من جامعات أمريكية.

لقد ضمن الباحث «المدارس الأهلية» فى هذه الوظيفة لملاحظته أن برامج التدريب أثناء الخدمة التى تقدمها كليات التربية فى دول الخليج بصفة عامة ، والحال كذلك بالنسبة لكلية التربية بجامعة البحرين، هي برامج تعنى بالعاملين فى وزارت التربية والتعليم ولا تجذب اليها المعلمين من القطاعات الأهلية ولا تنص فى شروطها على ذلك. ولا يمكن الجزم فيما يتعلق بالأسباب ان كانت تعود الى عدم الشعور بالمسئولية تجاه التعليم الأهلى من قبل كليات التربية(التى تتبع جامعات حكومية) أو الى عدم اكتراث التعليم الأهلى بتأهيل معلميها وتدريبهم لأسباب تتعلق بالكلفة المالية. فالأمر يحتاج إلى دراسة منفصلة لا تدخل ضمن حدود الدراسة الحالية.

تقدم كلية التربية بجامعة البحرين حالياً برنامجين يتصلان بهذه الوظيفة ، أحدهما يمنح الدبلوم العام فى التربية لطلبة يخططون للالتحاق بسلك التدريس فى وزارة التربية والتعليم ، وهم من خريجى كليات غير تربوية و لم يعملوا بالتدريس من قبل. يتعرض هؤلاء إلي دراسة نظرية مكثفة فى علوم التربية وتقنيات التعليم وعلم النفس يعقبها تدريب

(*) فى ندوة داخلية فى كلية التربية ناقش أعضاء هيئة التدريس بالكلية (١٤ مارس ٢٠٠٠) بالتضامن مع الإدارة جدوى طرح برنامج للدكتواره وأهميته، وخرج الجميع بموقف يدعو إلى تأجيل الأمر حتى تستوى البرامج ما دون الدكتواره (الماجستير والدبلوم) ويتم تقويمها.

ميدانى/عملى للتدريس فى مدارس وزارة التربية والتعليم لفصل دراسي كامل. ويرتبط البرنامج الآخر بمنح دبلوم الدراسات العليا فى الادارة المدرسية. هذا البرنامج الآخير يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالوظيفة المعنية على الرغم من أنه لأ يعد برنامجاً تدريبياً انما هو برنامج دراسي للحصول على درجة أكاديمية، وهى شرط من شروط الوزارة لترفيع مساعدى مديري التعليم العام إلى مرتبة المديرين.

هذه الوظيفة تتعلق بإمكانية تبنى كلية التربية بجامعة البحرين لبرامج تدريبية قصيرة

جدول رقم (٥)

التكرارات لترتيب الوظيفة المستقبلية لكلية التربية - جامعة البحرين الخاصة «بتنظيم دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات العاملين في سلك التدريس في وزارة التربية والتعليم والمدارس الأهلية أثناء الخدمة لرفع كفاءتهم وتزويدهم بما يستجد في مجال عملهم»

ترتيب الوظيفة	الرتبة الأكاديمية					سنوات العمل بالكلية				جامعة الدرجة العليا			
	أستاذ	أ. مشارك	أ. مساعد	أخرى	التكرار	أكثر من ٨	٨ ـ ٥	أقل من ٥	التكرار	عربية	أوروبية	أمريكية	التكرار
الرابعة	١	٢	٤	٤	١١	٨	ـ	٣	١١	٦	٣	٢	١١
الخامسة	٣	١	٣	١	٨	٥	ـ	٣	٨	٥	٢	١	٨
السادسة	ـ	١	٢	٢	٥	٣	ـ	٢	٥	٣	٢	ـ	٥
السابعة	ـ	ـ	ـ	٣	٣	١	١	١	٣	١	٢	ـ	٣
العدد الكلي	٤	٤	٩	١٠	٢٧	١٧	١	٩	٢٧	١٥	٩	٣	٢٧

المدى للمعلمين الذين يعملون فعلاً بالتدريس فى مراحل التعليم العام فى القطاعين العام والأهلى لفصل دراسي واحد وبصورة مستمرة، وذلك لضمان تدريب مجموعتين فى كل عام دراسي حتى يطال التدريب جميع المعلمين خلال خمسة أعوام أو ستة، ثم تلتحق المجموعات الأولى بالبرنامج بعد استكمال تدريب الجميع (بعد ستة أعوام مثلاً). وهكذا يتحقق الهدف من مثل هذه البرامج وهو تزويد المعلمين أثناء الخدمة بما يستجد فى مجال عملهم التربوى المهم (*).

الوظيفة الخامسة وفق الترتيب :

«إعداد المعلمات لمرحلة رياض الأطفال».

دلت نتائج الدراسة (انظر الجدول رقم ٦) على أن هذه الوظيفة قد تكررت ثماني مرات بنسبة قدرها ٢٢٪ واحتلت المرتبة الخامسة فى الترتيب. جاء توزيع هذا العدد وفقاً للرتبة الأكاديمية ثلاثة من الأساتذة المساعدين وخمسة من المحاضرين والمدرسين، ثلاثة منهم خدموا أكثر من ثماني سنوات بالكلية وخمسة لأقل من خمس سنوات ، ونال خمسة منهم درجاتهم العليا من جامعات عربية، وواحد فقط من جامعة أوروبية، واثنان من جامعات أمريكية.

ومما يجدر التنوبه به أن كلية التربية بجامعة البحرين بدأت الاهتمام باعداد معلمة رياض الأطفال وتأهيلها منذ وقت مبكر من تأسيسها؛ فهى تقدم برنامج الدبلوم المشارك في رياض الأطفال لاعداد معلمات هذه المرحلة التربوية المهمة، وقد تمت اجازة برنامج بكالوريوس التربية فى رياض الأطفال من قبل مجلس الجامعة فى الفصل الدراسي الأول من العام الجامعى ٩٩/٢٠٠٠م. وفى مجال تأهيل معلمات هذه المرحلة تقدم الكلية من خلال برنامج التعليم التربوى المستمر دبلوم ادارة رياض الأطفال الذى تلتحق به المعلمات والاداريات وهن على رأس العمل لعام دراسي كامل ينلن خلاله برنامجاً نظرياً وعملياً مكثفاً، اضافة إلى الدورات التدريبية القصيرة.

الوظيفة السادسة وفق الترتيب :

جـدول رقـم (٦)

تكرارات الوظيفة المستقبلية لكلية التربية ـ جامعة البحرين الخاصة «بإعداد المعلمات لمرحلة رياض الأطفال»

ترتيب الوظيفة	الرتبة الأكاديمية						سنوات العمل بالكلية				جامعة الدرجة العليا			
	أستاذ	أ. مشارك	أ. مساعد	أخرى	التكرار	أكثر من ٨	٥ ـ ٨	أقل من ٥	التكرار	عربية	أوروبية	أمريكية	التكرار
الخامسة	_	_	٣	٥	٨	٣	_	٥	٨	٥	١	٢	٨
السادسة	_	_	١	_	١	_	_	١	١	١	_	_	١
السابعة	١	_	٢	١	٤	٣	_	١	٤	٢	١	١	٤
العدد الكلي	١	-	٦	٦	١٣	٦	-	٧	١٣	٨	٢	٣	١٣

(*) تقوم الكلية بتطوير البرنامج التدريبي وتحديثه من مدة لأخرى.

«التوسع فى برامج التعليم التربوي المستمر مع الحرص على تحسس الحاجة الفعلية وتقديم برامج تلبى تلك الحاجات».

دلت نتائج الدراسة (انظر الجدول رقم ٧) على أن هذه الوظيفة قد تكررت في المرتبة السادسة (قبل الأخيرة) أربع عشرة مرة بنسبة ٣٨٪ حيث وضعها ثلاثة أساتذة وأستاذان مشاركان وأربعة أساتذة مساعدين وخمسة من المحاضرين والمدرسين، منهم سبعة قضوا أكثر من ثماني سنوات فى خدمة الكلية وواحد فقط لمدة تقل عن ثماني سنوات وتزيد على خمس وثلاثة لأقل من خمس سنوات. نال سبعة من هذا العدد درجاتهم العليا من جامعات عربية وأربعة من جامعات أوربية وثلاثة من جامعات أمريكية.

وفي هذا الشأن نجد أن برنامج التعليم التربوى المستمر فى كلية التربية بدأ فى عام ١٩٩٢. وكمثيلاتها فى كليات العلوم الإدارية والهندسة والعلوم [٤] يسعى هذا البرنامج إلى تحقيق واحد من أهم وظائف الجامعة وهى خدمة المجتمع (شريف ، ١٩٩٣) . وقد جاء ضمن أهداف البرنامج، تدريب العاملين فى مجال التربية أثناء الخدمة باعتبار التدريب جانباً استثمارياً لأصحاب المؤسسات يستهدف تحقيق النمو المهنى ورفع مستوى الأداء والكفاية الانتاجية للعاملين فيها (كلية التربية بجامعة البحرين، ١٩٩٧ – ١٩٩٩). يقدم التعليم التربوي المستمر برامج تدريبية قصيرة المدى (أسبوع إلى اسبوعين) وتمنح درجات ما دون البكالوريوس على برامج متوسطة المدى مدتها (فصل دراسي واحد إلى عام دراسي كامل) فى أكثر من ستين (٦٠) مجالاً من مجالات علم النفس والتربية والتربية الرياضية (المرجع

جـدول رقـم (٧)

التكرارات لترتيب الوظيفة المستقبلية لكلية التربية ـ جامعة البحرين الخاصة «بالتوسع في برامج التعليم التربوي المستمر مع الحرص على تحسس الحاجة الفعلية وتقديم برامج تلبي تلك الحاجات»

ترتيب الوظيفة	الرتبة الأكاديمية					سنوات العمل بالكلية				جامعة الدرجة العليا			
	أستاذ	أ. مشارك	أ. مساعد	أخرى	التكرار	أكثر من ٨	٥ ـ ٨	أقل من ٥	التكرار	عربية	أوروبية	أمريكية	التكرار
السادسة	٣	٢	٤	٥	١٤	٧	١	٦	١٤	٧	٤	٣	١٤
السابعة	ـ	١	٣	٢	٦	٣	ـ	٣	٦	٣	١	٢	٦
العدد الكلي	٣	٣	٧	٧	٢٠	١٠	١	٩	٢٠	١٠	٥	٥	٢٠

السابق، ص ١٢-١٤).

الوظيفة السابعة (الأخيرة) وفق الترتيب :

«تنظيم وتقديم أنشطة علمية وثقافية إقليمية وعالمية هادفة (ندوات ومؤتمرات ولقاءات) لرفع مستوى الوعي الاجتماعي».

تولى كلية التربية هذا الجانب اهتماماً ملحوظاً ، ففى خلال العقد الأخير من القرن الماضى (من عام ١٩٩٠ حتى مارس ٢٠٠٠م) عقدت الكلية أربعة مؤتمرات علمية سنوية كان آخرها فى مارس ٢٠٠٠م بعنوان «الجامعة بين انتاج المعرفة واستهلاكها : توجهات مستقبلية» ، اضافة إلى الندوات واللقاءات التى تعقدها الكلية من وقت لآخر. لقد تم عقد ثلاث ندوات أقليمية هى «ندوة مستقبل التربية العربية فى ظل العولمة : التحديات والفرص» خلال المدة (٢-٣مارس ١٩٩٩م)؛ وندوة رياض الأطفال فى دولة البحرين : دعامة التربية للألفية الثالثة خلال المدة (٤-٥ ديسمبر ١٩٩٩م)، وندوة دور الإدارة الرياضية فى تطور الحركة الرياضية فى الألفية الثالثة خلال المدة (٢٠-٢١ مارس ٢٠٠٠م). اضافة الى المؤتمر العلمي الرابع خلال المدة (٦-٨ مارس ٢٠٠٠م)؛ وكل ذلك خلال عام واحد، الأمر الذى يشير بوضوح إلى الاهتمام الذى توليه الكلية لهذا النشاط الثقافي العلمي. وعلى الرغم من ذلك، فقد وضع أعضاء هيئة التدريس بالكلية هذه الوظيفة فى آخر القائمة كما دلت على ذلك الدراسة الحالية. فقد وضع تسعة عشر فرداً من أفراد العينة هذه الوظيفة (٥١٪) فى المرتبة السابعة (الأخيرة) وكان توزيعهم حسب الرتبة الأكاديمية، ثلاثة أساتذة وأربعة أساتذة مشاركين وسبعة أساتذة مساعدين وخمسة محاضرين ومدرسين. أما توزيعهم حسب سنوات العمل بالكلية فقد خدم أحد عشر منهم أكثر من ثماني سنوات، وثمانية لأقل من خمس سنوات. نال أحد عشر منهم درجاتهم العليا من جامعات عربية وخمسة من جامعات أوربية وثلاثة من جامعات أمريكية.

ثانياً: ترتيب الوسائل :

---

(٤) بدأ برنامج التعليم المستمر في كلية الآداب خلال الفصل الدراسي الثاني ٩٩/٢٠٠٠م

لتحقيق هذه الوظائف قام أفراد العينة بترتيب مجموعة من الوسائل حسب الأهمية، والجدول رقم (٩) يبين ترتيب هذه الوسائل وهي على النحو التالي :

الوسيلة ذات الأهمية الأولى : التركيز على تحسين نوعية البرامج الأكاديمية للكلية.

الوسيلة ذات الأهمية الثانية : التركيز على البحوث الميدانية لتحسين ظروف (بيئة) التعلم.

الوسيلة ذات الأهمية الثالثة : التركيز على الجودة النوعية عند تعيين أعضاء الهيئة الأكاديمية بالكلية.

جدول رقم (٨)

التكرارات لترتيب الوظيفة المستقبلية لكلية التربية ـ جامعة البحرين الخاصة «بتنظيم وتقديم أنشطة علمية وثقافية، إقليمية وعالمية هادفة (ندوات ومؤتمرات ولقاءات) لرفع مستوى الوعي الاجتماعي»

ترتيب الوظيفة	الرتبة الأكاديمية					سنوات العمل بالكلية				جامعة الدرجة العليا			
	أستاذ	أ. مشارك	أ. مساعد	أخرى	التكرار	أكثر من ٨	٥ ـ ٨	أقل من ٥	التكرار	عربية	أوروبية	أمريكية	التكرار
السابعة	٣	٤	٧	٥	١٩	١١	ـ	٨	١٩	١١	٥	٣	١٩
العدد الكلي	٣	٣	٧	٧	١٩	١١	ـ	٨	١٩	١١	٥	٣	١٩

الوسيلة ذات الأهمية الرابعة: إنشاء مركز للبحوث التربوية تابع لكلية التربية.

الوسيلة ذات الأهمية الخامسة: تصميم مناهج جديدة لمراحل التعليم الأولى (رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية) تساعد على اكتشاف مواهب الطلبة فى مرحلة عمرية مبكرة.

الوسيلة ذات الأهمية السادسة: اجراء عمليات التقويم الدورية لنتائج العملية التعليمية التعلمية للقضاء على السلبيات ودعم الإيجابيات .

جدول رقم (٩)

تكرارات ترتيب الوسائل الكفيلة بتمكين كلية التربية - جامعة البحرين من أداء

وظائفها المستقبلية بكفاءة وفق ما يراه أعضاء هيئة التدريس بالكلية

الرقم	الوسيلة	المتوسط	الانحراف المعيارى	الترتيب
١-	التركيز على تحسين نوعية البرامج الأكـاديميـة.	١٫٩٧٣٧	١٫٤٢٣٥	١
٢-	التركيز على البحوث الميدانية لتحسين ظروف (بيئة) التعلم.	٢٫٧١٠٥	١٫٢٢٨٢	٢
٣-	انشاء مركز للبحوث التربوية تابع لكلية التربية.	٣٫٦٨٤٢	١٫٧٨٧٤	٤
٤-	تصميم مناهج جديدة لمراحل التعليم الأولى (رياض الأطفال، الابتدائية) تساعد على اكتشاف مواهب الطلبة في مرحلة عمرية مبكرة.	٤٫٢٣٦٨	١٫٤٩٦٦	٥
٥-	التركيز على الجودة النوعية عند تعيين أعضاء الهيئة الأكاديمية بالكلية.	٣٫١٨٤٢	١٫٧٦٨٤	٣
٦-	اجراء عمليات التقويم الدورية لنتائج العملية التعليمية التعلمية للقضاء على السلبيات ودعم الإيجابيات.	٤٫٥٧٨٩	١٫٣٠٧٦	٦

ان التمعن في هذه النتيجة يكشف لنا أن الوسائل من المرتبة الأولى وحتى الرابعة بالوظائف الثلاث الأولى ترتبط ارتباطاً واضحاً، فبرامج اعداد المعلمين فى كليات التربية - كما أوضحنا فى الاطار النظرى لهذه الدراسة - تحتاج الى اعادة نظر فيما يتعلق بالقدر اللازم من المعرفة والقدر اللازم من الكفايات والمهارات التى ينبغى أن تحتويها تلك البرامج. وكذلك الحال بالنسبة لتأهيل أولئك الذين يودون الالتحاق بمهنة التدريس ممن أكملوا دراساتهم الجامعية فى كليات غير كليات التربية ، كل ذلك يتحقق من خلال تحسين نوعية البرامج الأكاديمية فى جانبها النظرى والتطبيقي.

أما تأكيد أعضاء هيئة التدريس على أهمية التركيز على البحوث الميدانية فى مجال التربية والتعليم لتحسين بيئة التعلم ومواءمة الظروف التى تحدث فيها العملية التعليمية التعلمية فهو قد يشير بصورة غير مباشرة الى نتائج بعض الدراسات التى ترى أن النشاط البحثى الفعلى لأعضاء هيئات التدريس فى الجامعات العربية يركز على جوانب نظرية لا تساعد كثيراً في التصدي لقضايا التعليم ولا الى حل مشكلاته ، انما هي فى جانب كبير منها (تمارين) يهدف أصحابها الى الترفيع الوظيفى فى مواقعهم (شريف ، ١٩٩٣ ؛ محمد ، ٢٠٠٠). صحيح أن العمل البحثى الميداني فى مجال التربية والتعليم تكتنفه بعض الصعوبات العملية ، منها ما يتعلق بموافقة السلطات التربوية أو عدم موافقتها (وزارات التربية والتعليم) على اجراء مثل هذه الدراسات ونشر نتائجها ، ومنها ما يتعلق بصعوبات اجراء مثل هذه الدراسات من قبل الأفراد انما بواسطة فرق عمل يتم تكوينها وفق التخصصات المختلفة لتشعب مشكلات التربية فى مجالات المناهج وطرائق التدريس والادارة والتقويم التربوي والمدرسى.. الخ، الا أن ذلك لا ينفى أهميتها مقارنة بالبحوث ذات التوجه النظري.

يرتبط بهاتين الوسيلتين أيضاً ما حدده أفراد العينة كوسيلة ثالثة تتمثل فى «أهمية التركيز على الجودة النوعية عند اختيار أعضاء الهيئة الأكاديمية وتعيينها بالكلية»، هذا أمر يبدو بدهياً ومنطقياً فى غياب بعض الاعتبارات مثل الأسباب المالية وتجاوز الطلب للعرض نتيجة التوسع غير المنتظر فى قبول الطلاب وفتح البرامج وما شابه ذلك.

وتحاول الوسيلة الرابعة وفق الترتيب أن تقنن مسالة اجراء البحوث الميدانية من خلال مركز متخصص يتبع كلية التربية تكون مهمته تحديد المجالات والأولويات البحثية بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم، ثم تكليف ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس بالكلية (وبالتضامن مع المتخصصين فى الوزارة) باجراء تلك البحوث وفق خطة زمنية وعملية محددة. وقد يرتبط بنتائج مثل هذه البحوث تفعيل الوسيلة الخامسة المتعلقة بتصميم المناهج الحديثة وادخال التعديلات اللازمة على المناهج الموجودة لمراحل التعليم الأولى بوجه خاص ومراحل التعليم الأخرى بوجه عام.

ونلاحظ أن الوسيلتين المتعلقتين بتصميم المناهج واجراء عمليات التقويم الدورية لنتائج العملية التعليمية التعلمية جاءتا فى المرتبتين الأخيرتين ربما لشعور أعضاء هيئة التدريس بالكلية بأنهما خارج نطاق وظائف الكلية وداخل اطار مسئولية الوزارة كما ذكر اثنان من

أفراد العينة فى الفقرة المفتوحة من أداة الدراسة. وعلى الرغم من اتفاق الباحث مع هذا الرأي في ضوء ما عليه الوضع في الوقت الحاضر، الا أنه يرى أن هاتين الوسيلتين هما من صميم اختصاص كليات التربية في ظل التنسيق الكأمل مع وزارة التربية والتعليم.

التوصيـــات:

في ضوء نتائج البحث يمكن أن تكون التوصيات على النحو التالي :

١- أن تتم عملية تكوين المعلم (من خلال اعداده وتأهيله وتدريبه) لجميع مراحل التعليم العام (الابتدائية والاعدادية والثانوية) بما في ذلك مرحلة رياض الأطفال فى كلية التربية لهذه البرامج مع الاهتمام بالجودة النوعية والكفاءة.

٢- أن تتولى كلية التربية ، بالتنسيق والتعاون مع المتخصصين فى وزارة التربية والتعليم، مراجعة خطط الدراسة النظرية وتطويرها، والتطبيق العملي الميداني، وبرامج التدريب أثناء الخدمة الخاصة بتكوين المعلمين لديها .

٣- أن تتجه الكلية الى النظرة الشمولية لاعداد المعلم والتى تتعدى اتقان مجموعة من الكفايات والخطوات الميكانيكية للتدريس داخل الصفوف الى الوظيفة الحقيقية للمدرسة وارتباطها الوثيق بثقافة مجتمعها وقيمه، باعتبار المعلم عنصراً فاعلاً في صياغة النظام التربوى.

٤- الانتباه عند تصميم برامج تكوين المعلم وتنفيذها الى دور المعلم فى التكوين العلمي والثقافي لفكر الطلبة وتشكيل شخصياتهم خلال مراحل التعليم المختلفة ، وبالتالي الاهتمام بالتكامل بين الإعداد النظري والعملي للمعلم.

٥- توجيه النشاط البحثى لأعضاء هيئة التدريس الى الميدان للتحديد الموضوعي وللوصف الدقيق والتحليل لمشكلات التربية واقتراح الحلول العملية للتطوير من خلال مركز للبحوث التربوية ينشأ في كلية التربية.

٦- انشاء برامج ودورات تدريبية قصيرة وورش عمل تطبيقية (تتفاوت مدتها بين شهر واحد الى شهرين) للمعلمين أثناء الخدمة (أو خلال الاجازة الصيفية) يشرف على تصميمها وتنفيذها أعضاء هيئة التدريس بالكلية والمختصون والخبراء من وزارة التربية والتعليم والمنظمات العالمية والإقليمية المتخصصة، لتزويد المعلمين بما يستجد من معارف وكفايات.

قائمـة المراجـع

أبا عقيل ، العربى والزيرة ، زهراء وهلال ، هيا عبدالله والديلمى ، بهيجة. (١٩٩٦). **تكوين المعلمين فى البحرين ومدى ملاءمته لفلسفة وأهداف التعليم الابتدائي**. المنامة: وزارة التربية والتعليم ، مركز البحوث التربوية والتطوير.

أحمد ، محمود وسعيد، محمد ملك محمد. (١٩٩٥). **تربية المعلم للقرن الحادى والعشرين**. الرياض: مكتبة العبيكان.

حجازى ، مصطفى والمناعي، أحمد. (١٩٩٦). **تقويم تدريب المعلمين: دراسة تحليلية تشخيصية لبرامج إدارة التدريب فى وزارة التربية والتعليم**. البحرين: وزارة التربية والتعليم.

حمدان، محمد زياد. (١٩٩١). **تصميم وتنفيذ برامج التدريب**. عمان: دارالتربية الحديثة.

راشد ، علي. (١٩٩٦). **اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية**. القاهرة: دار الفكر العربى.

شريف ، عابدين محمد. (١٩٩٣). الجامعة بين التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. **مجلة التربية المعاصرة** ، ١٠ (٢٧) ، ٩٥ – ١٠٥.

الصايغ ، عبدالرحمن ومتولى ، مصطفى وعبد الجواد، نور الدين والحاجى ، علي. (١٩٩٥). **تقويم العملية الأكاديمية بجامعة الملك سعود**. الرياض: جامعة الملك سعود.

صايغ ، عبدالرحمن بن أحمد ومتولى ، مصطفى محمد. (٢٠٠٠). **التكامل بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ظافر ، محمد إسماعيل. (١٩٨٩). **برامج ومناهج كليات التربية فى دول الخليج العربى: دراسة تحليلية مقارنة وتطويرية للواقع والمأمول**. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربى، الرياض.

عبد الكريم ،عبدالله. (١٩٩٣). **بحث مقارن عن الاتجاهات السائدة فى الواقع التربوي فى البلاد العربية**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

عبود ، عبدالغنى و إبراهيم ، رضا أحمد وصالح ، مرفت ومحمد ، سليمان عبد ربه وعيد، رمضان أحمد. (١٩٩٧). **التعليم فى المرحلة الأولى واتجاهات تطويره (الطبعة الثانية).** القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الغنام ، محمد أحمد. (١٩٧٨). تقييم واقع دور كليات التربية فى تطوير التعليم فى البلدان العربية. **مجلة التربية الجديدة. ٥** (١٤) ،٦.

غنيمة ، محمد متولى. (١٩٨٥). **نحو رؤية جديدة فى سياسة تكوين المعلم الفنى الصناعي.** المؤتمر الأول للتطبيقيين «تطوير التعليم الصناعي» ، القاهرة .

———— . (١٩٨٩). **القيمة الاقتصادية للمعلم بين تحديات العصر عالمياً وفلسفة التغيير محلياً.** المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية – جامعة البحرين ، ١٩٨٩م.

———— . (١٩٩٥). **سياسات وبرامج إعداد المعلم العربى وبنية العملية التعليمية التعلمية.** القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

فرحان ، إسحق أحمد. (١٩٨٦). **أزمة التربية فى الوطن العربى.** عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

فهمى ، محمد سيف الدين. (١٩٨٤). **تحديات ومشكلات تربية المعلم فى دول الخليج العربى وسبل مواجهتها.** ندوة «إعداد المعلم بدول الخليج العربى»، الدوحة، ١٩٨٤.

القرنى ، علي سعد والثبيتى ، مليحان. (١٩٩٢). الأهداف المستقبلية لكليات التربية فى الجامعات السعودية. **مجلة رسالة الخليج العربى ، ١٣** (٤٤) ، ١٥–٤٨.

كلية التربية بجامعة البحرين. (١٩٨٩). **وقائع المؤتمر العلمى الأول «تطوير إعداد المعلمين فى البحرين»**، والمنعقد في المنامة خلال المدة ١٦–١٨ مايو ١٩٨٩.

———— . (١٩٩١). **وقائع المؤتمر العلمي الثانى : «بعض قضايا التعليم الجامعي وتحديات العصر»**، والمنعقد في المنامة خلال المدة ٧–٩ مايو١٩٩١م.

———— . (١٩٩٤). **وقائع المؤتمر العلمي الثالث: «التقويم التربوى وعلاقته بتحسين مخرجات التعليم والتعلم»** ، والمنعقد في المنامة خلال المدة ٣–٥ مايو ١٩٩٤م.

ــــــــــــــ . **دليل كلية التربية (١٩٩٧-١٩٩٩م) كلية التربية في جامعة البحرين.** الصخير: جامعة البحرين، كلية التربية.

ــــــــــــــ . (٢٠٠٠). **وقائع المؤتمر العلمي الرابع: «التعليم الجامعي بين إنتاج المعرفة واستهلاكها: توجهات مستقبلية»** ، والمنعقد في الصخير، البحرين خلال المدة ٦-٨ مارس ٢٠٠٠م.

محمد ، مزيان. (٢٠٠٠). **الجامعة الجزائرية فى ظل التحولات الاقتصادية.** بحث مقدم لمؤتمر «التعليم الجامعى ما بين انتاج المعرفة واستهلاكها: توجهات مستقبلية»، بتنظيم من كلية التربية بجامعة البحرين، الصخير، البحرين خلال المدة (٦-٨ مارس ٢٠٠٠م).

مكتب التربية العربى لدول الخليج (١٩٨٤). **وقائع إعداد المعلم بدول الخليج العربى.** الدوحة ، قطر .

ــــــــــــــ . (١٩٨٨) . **لقاء المسئولين عن إعداد المعلم فى دول الخليج العربى.**

موسى ، علي عبدالله. (٢٠٠٠). **التبعية والاستهلاك فى كليات التربية فى الوطن العربى.** بحث مقدم الى مؤتمر «التعليم الجامعى ما بين انتاج المعرفة واستهلاكها: توجهات مستقبلية» بتنظيم من كلية التربية بجامعة البحرين، الصخير، البحرين خلال المدة (٦-٨ مارس ٢٠٠٠م).

هويدى ، محمد عبدالرزاق. (١٩٩٩) . **قضايا معاصرة فى إعداد معلمة رياض الأطفال.** بحث مقدم الى ندوة «رياض الأطفال فى دولة البحرين: دعامة التربية للألفية الثالثة» والتي نظمتها كلية التربية بجامعة البحرين، الصخير، البحرين خلال المدة ٤-٥ ديسمبر ١٩٩٩م.

وزارة التربية والتعليم (البحرين). (١٩٨٦) . **وقائع المؤتمر التربوي السنوى الثانى لإعداد معلم الفصل.** والذي نظمته وزارة التربية والتعليم، المنامة، البحرين.

وهبة ، نخلة. (١٩٨٨). **دراسة أولية حول تكوين المعلمين فى البحرين.** البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز البحوث التربوية والتطوير.

ــــــــــــــ . (١٩٨٨) . **معلمو أولادنا.** البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز البحوث التربوية والتطوير.